فضل الرحمن

الإسلام وضرورة التحديث

نحو إحداث تغيير في التقاليد الثقافية

ترجمة
ابراهيم العريس



دار الساقي

الإسلام وضرورة التحديث

فضل الرحمن، باحث ومسؤول تربوي باكستاني، كان أستاذاً للفكر الإسلامي في قسم لغات الشرق الأدنى في جامعة شيكاغو. من مؤلفاته الأساسية، اضافة الى هذا الكتاب، كتاباه «الإسلام» و«النبوة في الإسلام: الفلسفة والسلفية» وكلاهما من منشورات مطبوعات جامعة شيكاغو.

Fazlur Rahman, Islam and Modernity
Licensed by the University of Chicago Press, Chicago, Illinois, USA

الطبعة العربية

الطبعة الأولى ١٩٩٣

تم نشر هذا الكتاب بالتعاون مع مؤسسة تعزيز الديموقراطية
والتغيير السياسي في الشرق الأوسط

ISBN 1 85516 778 6

DAR AL SAQI
United Kingdom: 26 Westbourne Grove, London W2 5RH
Lebanon: P.O.BOX: 113 / 5342, Beirut.

دار الساقي ص.ب: ١١٣/٥٣٤٢ بيروت، لبنان

الى بلقيس، نموذجي في ما يجب أن تكون عليه المرأة
وإلى أولادنا، الذين هم زينة دنيانا.

ملاحظة أولية

بدأت وضع هذا الكتاب في العام ١٩٧٧، وأنجزته في العام ١٩٧٨، على الرغم من أنني قد لاحظت بعض التطورات التالية عند مستوى المراجعة. هنا أود أن أذكر أن اثنين من المثقفين الباكستانيين، أبو الأعلى المودودي واشتياق حسين القريشي، قد رحلا عن عالمنا في أيلول (سبتمبر) ١٩٧٩، وكانون الثاني (يناير) ١٩٨١. ولقد كان رحيلهما خسارة للإسلام، رغم انتقادي القاسي، والمبرر كل التبرير كما أعتقد، لهما.

مدخــل

الصفحات التالية هي نتيجة مشروع بحث قامت به جامعة شيكاغو وموّل من قبل «مؤسسة فورد للتربية الإسلامية». وهذا المشروع، الذي كان قد صُمّم في الأصل كجزء من مشروع أوسع عنوانه «الإسلام والتغير الاجتماعي»، عمل فيه بشكل مباشر اثنا عشر باحثاً شاباً، إلى جانب مديريه، أنا نفسي والبروفسور ليونارد بندر. وفيما قام الباحثون الشبان بكتابة دراسة مفردة حول شتى الأفكار الإسلامية التي درست ضمن اطار هذا المشروع، قررت أن أضع عملاً عاماً حول النظام التربوي الإسلامي في العصر الوسيط، بسماته الرئيسية ونواقصه، وحول جهود التحديث التي بذلت طوال قرن أو نحوه. وفي الفصل الأخير حاولت أن أرسم بعض الخطوط العامة، التي أرى أن هذه الجهود يتعين أن تسير تبعاً لها لكي تؤتي ثمارها حقاً.

وكما سيرى القارىء، فإنني لا أعني بـ «التربية الإسلامية» الوسائل والأدوات المادية أو شبه المادية التي تستخدم في التعليم كالكتب التي تدرس أو بنى التربية الخارجية، بل ما أسميه «النزعة العقلية الإسلامية»؛ لأن هذا هو الذي يشكل، بالنسبة إليّ، جوهر التربية الإسلامية العالية. فالحال أن نمو تفكير إسلامي أصيل، ومجدد وكفوء، هو الذي يتعين أن يوفر لنا المعيار الحقيقي الذي نحكم على أساسه بمدى نجاح أو اخفاق نظام تربوي إسلامي معين. ولسوف يفاجأ القارىء، كذلك، باهتمامي البالغ بتصحيح

أسلوب تفسير القرآن، وقد يتعجب للوهلة الأولى متسائلاً عن السبب الذي يجعلني أضع هذه المسألة في نقطة المركز من النزعة العقلية الإسلامية. والجواب هو أن القرآن، بالنسبة إلى المسلمين، كلام الله الذي أنزل على النبي محمد (بين العام ٧١٠ م والعام ٧٣٢ م.) بشكل من المرجح أنه لم يقيض لأي وثيقة دينية أخرى أن تنزل به. ثم أن القرآن يعلن أنه أفضل دليل هدي للإنسان، معتبراً بالأديان السابقة ومتجاوزاً إياها في الوقت نفسه (سورة يوسف، سورة يونس، وسورة الأنعام). أضف إلى هذا أن نزول القرآن ودعوة محمد قد داما على مدى يزيد عن اثنين وعشرين عاماً، كان يتوجب خلالها اتخاذ كافة أنواع القرارات بشأن السياسة، في السلم كما في الحرب، وبشأن المسائل التشريعية والأخلاقية، وبشأن الحياة الخاصة والعامة، وفي مواجهة شتى المواقف، ومن هنا فلقد كان للقرآن، ومنذ زمن نزوله، تطبيق عملي وسياسي؛ ولم يكن **مجرد** نص عبادة، أو نص تقوى فردية؛ أما رسالة محمد النبوية فإنها توجهت نحو التحسين الأخلاقي لوضعية الإنسان بالمعنى الملموس والجماعي للكلمة، أكثر مما توجهت نحو ما هو خاص وميتافيزيقي. وكان من الطبيعي لمثل هذا الأمر أن يشجع الفقهاء والمثقفين المسلمين على النظر إلى القرآن (وإلى سنّة محمد) بوصفه المصدر الوحيد للإجابات المتعلقة بكل أنواع الأسئلة. والحال أن هذه المقاربة قد نجحت في الميدان العملي في تعضيد إيمان المسلمين الأصيل بفعالية الرسالة المحمدية، في مجال ايجاد الأجوبة الصحيحة لكل ما يطرأ من وضعيات.

بيد أن المسلمين لم يكونوا هم الذين طرحوا الأسئلة الأساسية حول أسلوب القرآن وتأويلاته. أما نظم الشريعة الإسلامية في العصر الوسيط، فإنها اشتغلت بنجاح، جزئياً، بسبب الواقعية التي أبدتها الأجيال الأولى، التي استقت المواد الأولية لتلك الشرائع من لدن الأعراف والمؤسسات التي كانت سائدة في الديار التي جرى فتحها، وعدلتها، حين تبدى هذا التعديل ضرورياً، على ضوء تعاليم القرآن، ثم دمجتها في تلك التعاليم. أما حين

حاول المفسرون استنباط الشريعة من القرآن بشكل مجرد ـ ومثلاً، في ميدان القانون الجنائي المسمى **الحدود** . فإن النتائج لم تكن مرضية تماماً. وذلك لأن الأداة التي استخدمت من أجل استنباط القانون أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى، والتي أطلق عليها اسم «القياس» أي المحاججة عن طريق المماثلة، لم تكن كاملة إلى الدرجة المطلوبة. أما عدم كمال وعدم دقة مثل هذه الأدوات فلقد نتج عن الافتقار إلى منهج صالح لفهم القرآن نفسه، كما سوف أورد بالتفصيل لاحقاً. لقد كان ثمة إخفاق عام في فهم وحدة القرآن، تضافر مع إلحاح عملي على التركيز على ألفاظ شتى الآيات وقد أخذت معزولة عن بعضها البعض. وكان من نتيجة هذه المقاربة «الذرية»، أن الشرائع غالباً ما كانت تستنبط من نصوص آيات لم تكن في حد ذاتها آيات تشريعية.

لقد دفع الثمن غالياً، في ملكوت الفكر اللاهوتي، بسبب الإخفاق في فهم القرآن كوحدة تنحو للوصول الى نظرة محددة للعالم. وفيما نجد أنه في مجال التشريع، وفي الضباب النسبي لهذه الوحدة المكشوف عنها داخلياً، جاء دمج المواد الأجنبية ليدخل قدراً معيناً من النزعة العملية تبدت نفس هذه العملية، أي عملية ادخال أفكار أجنبية في ميدان اللاهوت ـ ودائماً، في غياب مثل هذه النظرة التوحيدية لرؤية القرآن للعالم .، تبدت كارثية، وعلى الأقل في حالة الأشعرية، التي تعتبر المدرسة الفقهية الأكثر هيمنة في العالم الإسلامي خلال العصر الوسيط. وحين حدث لنظام اللاهوت السني ان اصطدم، خلال القرن الثاني عشر، بالميتافيزيقا العقلانية ـ السياسية كما عبر عنها الفلاسفة المسلمون (الذين انطلقوا بمنظومتهم الفكرية على أساس الفلسفة اليونانية، لكنهم لم يبذلوا أية جهود جادة من أجل التوافق مع السلفية الإسلامية)، تمكنت السلفية من سحق التفكير الميتافيزيقي الفلسفي بسبب وزنها الكبير. وفيما بعد ذلك التجأت الفلسفة إلى، وتطورت في، البيئة الثقافية ـ الروحية الشيعية، أو تحولت إلى نزعة عقلية صوفية.

لقد تمكن الفلاسفة، وهو نفس ما فعله المتصوفة في أغلب الأحيان، من فهم القرآن كوحدة، بيد أن هذه الوحدة إنما فرضت على القرآن (وعلى الإسلام عموماً) من خارجه بدلاً من أن تترتب على دراسة القرآن نفسه. حيث أن بعض الأُنظمة الفكرية والتوجهات الفكرية استعيرت من المصادر الخارجية (وليس بالضرورة في تناحر مع القرآن، ولكن بالتأكيد في غربة عنه، وليس دائماً بالتوافق معه)، ثم ووفق بينها وبين البيئة العقلية الإسلامية بشكل ما، ثم جرى التعبير عنها ـ في أغلب الأحيان ـ انطلاقاً من مصطلحات إسلامية، بَيْدَ أن هذا التغليف الرقيق ما كان بوسعه أن يخفي، في الحقيقة، واقع أن الهيكل الأساسي للأفكار، لم يكن مستخلصاً من داخل القرآن نفسه.

والحال أن هذا الطابع الإسلامي المصطنع، كثيراً أو قليلاً، لتلك البنى العقلية ـ سواء أتجلت في فلسفة ابن سينا، أو في تصوف ابن عربي ـ هو الذي استدعى ذلك الهجوم العنيف الذين شُنَّ من قبل ممثلي السلفية الإسلامية. إذ على الرغم من الوهن الداخلي الذي عاشه نظام السلفية نفسه، وعلى الرغم من عدم كفاءة هذا النظام ـ ولا سيما كما تجلى في اللاهوت الأشعري، الذي كان في تمسكه بمبدأ عدم فاعلية الإرادة الإنسانية، ولاغائية الشريعة الإلهية، كان على خلاف القرآن نفسه ـ، لم يكن من العسير على الغزالي أو على ابن تيمية (وكثيرين غيرهم) أن يموضعوا نقاط التناقض الأساسية بين ميتافيزيقا ابن سينا والحكمة الإلهية التصوفية من ناحية، والتعاليم الإسلامية من ناحية ثانية. وكان من نتيجة هذا كله، أن ظلت النزعة العقلية الإسلامية مبتسرة.

بيد أن الأزمان الحديثة لم تشهد انتهاء هذا الابتسار والتفتت، ولا هذا التعاطي البرّاني مع القرآن؛ بل وأن الأمور ازدادت سوءاً، من بعض النواحي. صحيح أن الضغوطات التي مارستها أفكار وقوى التغير الاجتماعي الحديثة، بالتواكب مع الهيمنة الاستعمارية على الديار الإسلامية، أدت كلها إلى خلق

وضعية، جرى فيها تبني بعض الأفكار الغربية الأساسية الحديثة، إضافة إلى العديد من المؤسسات، والدفاع عنها من قبل بعض المسلمين، بل والعثور - في أغلب الأحيان - على تبرير قرآني لها، ولكن الرفض القاطع والكلي للحداثة ظل هو دين العديد من المسلمين الآخرين، مما جعل إنتاج الأدب «التبريري» للإصلاح - والذي حل محل أدب تمجيد الذات - لا ينضب. وعلى هذه الخلفية بدا من الواضح أن تطوراً يطال منهجاً تأويلياً كفؤاً، بات ملحاً وضرورياً. وأنا أرى أن مثل هذا المنهج، يتضمن بعض العوامل، ويرفض بعضها الآخر: ومن الواضح أن هذا المنهج يعني، فقط، بالسمة الملموسة للوحي، لا بسماته الجمالية - التقديرية. فالحال أن كل وحي هو في نهاية الأمر عمل فني ويوحي بحس جمالي معين وبالسمو والجلال (أو بالأحرى حسب المصطلح الصوفي **بالجمال والجلال**). لكنه، وقبل أي شيء آخر، يوحي بذلك الموقف الحاسم الذي يقفه العقل ويسمى **الإيمان**، وهو موقف آسر ومتطلب في وقت معاً. والقرآن آسر ومتطلب. بيد أن منهج التأويل القرآني الذي أشير إليه، يعنى أولاً بفهم رسالة القرآن فهماً يمكّن أولئك المؤمنين به، والذين يريدون العيش على هديه - في حياتهم الفردية والجماعية سواء بسواء - من أن يفعلوا ذلك بشكل متماسك وذي دلالة. وفي هذا الجهد الملموس، من الواضح أنه يمكن للمسلمين و - في بعض المجالات - لغير المسلمين، أن يتشاركوا، شرط أن يتمتع هؤلاء الأخيرون بالتعاطف والإخلاص الضروريين؛ أما الإيمان، الذي يزود المؤمنين بالدافع الضروري ليعيشوا إيمانهم، فإنه بالطبع، طابع يسم المسلمين وحدهم فقط. أنا لا أنكر هنا أنه يمكن للإيمان أن يتولد عن هذا الجهد الملموس نفسه، أو أن بإمكان الإيمان أن يؤدي إلى مثل هذا الجهد الملموس، لكن ما أرمي إليه هو أن أوضح بأن العمل الملموس والإيمان الروحي يمكن لهما أن يكونا منفصلين عن بعضهما البعض عملياً.

عندما أتحدث عن «الملموس البحت»، فإن هذا لا يعني ملامسة الوقائع

التاريخية وحدها واستبعاد القيم، بل بالعكس، فإن اهتمامي الرئيسي يطال القيم تحديداً ـ يطال معناها وتفسيرها .. ولكن من الممكن أن تكون ثمة، كذلك، ملامسة للقيم **التاريخية**، تتواكب مع فهم كافٍ، من دون أن يكون للإيمان، وبالضرورة، علاقة بالأمر (حتى وإن كان الإيمان، بالطبع، متولداً عبر فهم للقيم، وهو ما يكون الأمر عليه حين لا يكون الإيمان دوغمائياً فقط). مهما يكن، فإن استخدامي لمصطلح «القيم التاريخية» يتعين توضيحه هنا بدوره. فالحال أن كافة القيم ذات الجوهر الأخلاقي ـ وهي القيم التي سوف تعنينا هاهنا ـ تتمتع في الوقت نفسه بكينونة «تقف خارج التاريخ» أي «تجاوزية». أما موضعتها عند نقطة معينة من نقاط التاريخ، فلا تعني أبداً استنفاد تأثيرها العملي، أو معناها ـ إن جاز لنا القول. والحقيقة أن هذه الفئة من القيم تختلف عن بعض الفئات الأخرى ـ مثلاً، عن القيم الاقتصادية الخالصة. إن قيمة اقتصادية معينة، تمثل لدى مجتمع معين، عند زمن معين من أزمة التاريخ، تستنفد حياتها ضمن إطار ذلك المحتوى الاجتماعي ـ الاقتصادي، بحيث أن دلالتها لا تسري خارج إطار ذلك المحتوى؛ لكن مثل هذا الكلام لا ينطبق على القيمة الأخلاقية.

إن طريقة التفسير المقترحة هاهنا، تقوم على أساس حركة مزدوجة: من الوضعية الراهنة إلى الأزمان القرآنية، ثم في عودة إلى الزمن الراهن. القرآن هو الرد الإلهي، الذي جاء عن طريق عقل النبي، على الوضع الأخلاقي ـ الاجتماعي الذي كانت تعرفه الجزيرة العربية أيام النبي، ولا سيما الرد الإلهي على المعضلات التي انطرحت على مجتمع مكة التجاري في أيامه. ومنذ وقت مبكر، نجد القرآن يتحدث عن «ألم نشرح لك صدرك، ووضعنا عنك وزرك، الذي أنقض ظهرك» (سورة الشرح). ومن الواضح أن الوحي كان كما يعبر عنه القرآن في «سورة المزمل» حيث يقول «انا سنلقي عليك قولاً ثقيلاً». والواضح أن سور القرآن المبكرة، توضح كل الوضوح أن المعضلات الحادة التي كان يعيشها ذلك المجتمع هي معضلات عبادة الأوثان، واستغلال

الفقراء، وفساد التجارة، والمسؤولية العامة تجاه المجتمع (ولدينا من الأسباب الحاسمة ما يجعلنا نعتقد أن القرآن نظر إلى كل تلك المعضلات باعتبارها مترابطة مع بعضها البعض). على ضوء هذا يأتي القرآن بفكرة الإله الواحد، الذي يعتبر الناس كافة مسؤولين تجاهه، كما يأتي بهدف يقضي بالتصدي للتفاوت الاجتماعي الاقتصادي الكبير. وعلى هذا النحو نلاحظ كيف أن اللاهوت القرآني، والأخلاق والتعاليم الشرعية تتدخل بشكل متدرج في الحقل السياسي: ومن هنا نجد كيف أن رفض المكيين لرسالة محمد، والسجال الطويل الذي تلا ذلك، ثم فيما بعد وخلال الحقبة المدينية، الجدل الذي دار ضد اليهود وضد المسيحيين إلى حد ما، كيف أن هذا كله قد شكل الخلفية التي نزل عليها القرآن.

وعلى ضوء هذا نرى أن القرآن وتكوّن الأمة الإسلامية قد تمّا على خلفية الوضع التاريخي ـ الاجتماعي. وما القرآن سوى الرد على هذه الوضعية، وهو في الجزء الأكبر منه يتألف من تعاليم أخلاقية، دينية، واجتماعية، تجيب على معضلات معينة تمت مجابهتها في وضعيات تاريخية ملموسة. في بعض الأحيان يكتفي القرآن بإعطائنا جواباً على سؤال ما أو معضلة معينة، لكن هذه الأجوبة عادة ما تكون واردة في عبارات تحمل قدراً بيّناً أو نصف بيّن من المنطق العقلي، بينما نلاحظ كذلك وجود قوانين عامة معينة يجري الحديث عنها من وقت لآخر. ولكن، حتى حين يكتفى بإيراد الأجوبة البسيطة، يكون من الممكن فهم أسبابها أو المحاججات التي تقوم عليها، وبالتالي استنباط قوانين عامة منها دراسة المواد التي تشكل خلفيتها، وهي مواد عمد المفسرون إلى توضيح أكثرها بشكل جلي.

من هنا نجد أن الأولى بين الحركتين اللتين ذكرناهما أعلاه تتألف من خطوتين. أولاهما، تقوم على ضرورة فهم المرء لمحمول أو معنى قول معين، عبر دراسة وضعيته التاريخية أو المعضلة التي جاء ليشكل رداً عليها. يقينا أنه

قبل الوصول إلى دراسة نصوص معينة على ضوء وضعيات معينة، سيتعين وضع دراسة تطال الوضعية الشاملة للمجتمع والدين والأعراف والمؤسسات، أي للحياة كلها كما كانت عليه في الجزيرة العربية عشية الإسلام، ولا سيما في مكة وجوارها ـ بما في ذلك دراسة الحروب الفارسية/ البيزنطية .. من هنا، فإن الخطوة الأولى في الحركة الأولى تكمن في فهم معنى القرآن ككل، كما في محاميله الخاصة التي تشكل أجوبة معينة، واعتبارها تعاليم تمس أهدافاً أخلاقية ـ اجتماعية عامة، يمكن استنباطها من النصوص الخاصة على ضوء الخلفية الاجتماعية التاريخية، والمنطق العقلاني الذي كثيراً ما يشار إليه. يقينا أن هذه الخطوة الأولى نفسها ـ أي فهم معنى النص المعين ـ تفترض وجود الخطوة الثانية وتؤدي إليها. وعبر هذه العملية كلها يتعين أن ينظر بعين الاعتبار إلى أن مضمون التعاليم القرآنية يشكل كلاً، بشكل يجعل من كل معنى معين مفهوم، ومن كل قانون مذكور ومن كل غاية مصاغة أمراً متماسكاً مع البقية. إن القرآن في كليته يرسم موقفاً محدداً من الحياة، ونظرة ملموسة إلى العالم: وهو ينادي كذلك بأن تعاليمه لا تحمل «أي تناقض داخلي فيما بينها» بل هي متماسكة ككل.

وهنا سوف أنتقل للحديث عن طبيعة وظيفة الفهم هذه وعن جدواها. ومهما يكن فإنني سوف ألاحظ هنا أن دراسة آراء المسلمين ـ ولا سيما أبناء الأجيال الأولى منهم ـ ستكون ذات فائدة لنا (إلى جانب دراسة اللغة والنحو والأسلوب... الخ). بيد أن هذه الآراء يتعين أن تحتل مكانة ثانوية بالنسبة إلى المواد الموضوعية التي أشرنا إليها أعلاه، بالنظر إلى أن التفسيرات التاريخية للقرآن، حتى وإن كانت ستساعدنا كثيراً، سوف يتعين الحكم عليها، عن طريق الفهم الذي سنكون قد اكتسبناه من دراسة القرآن نفسه. وهناك، لهذا، أسباب عدة: أولها، أنه لم تقم محاولات كثيرة لدراسة القرآن كوحدة في ذاتها؛ ثم، مع مرور الزمن وانبثاق وتطور وتعزز شتى وجهات النظر والمفاهيم المصاغة سلفاً، تضاعف عدد التفسيرات ذات البعد الذاتي.

ومن هنا، فإن التقاليد التاريخية سوف تكون مادة يحكم عليها بالنسبة إلى الفهم الجديد، أكثر مما ستكون عوناً في ذلك، على الرغم من أن منتوج هذه التقاليد التاريخية، قد يحمل آراء بعيدة النظر.

وفيما كانت الحركة الأولى تقوم انطلاقاً من خصوصيات القرآن، وصولاً إلى توضيح ومنهجة مبادئه العامة وقيمه وغاياته بعيدة المدى، فإن الحركة الثانية ينبغي أن تنطلق من هذه النظرة العامة وصولاً إلى النظرة الخاصة التي يتعين **الآن** صياغتها وإنجازها. بمعنى أن العام يجب أن يتجسد الآن، أو يندمج في جسد المحتوى الاجتماعي التاريخي الراهن والملموس. ومرة أخرى نقول أن هذا الأمر يتطلب دراسة دقيقة للوضعية الراهنة، وتحليلاً لشتى العناصر المكونة لها، بحيث يمكننا أن نرسم الوضعية الراهنة ونغير الحاضر بمقدار ما يتبدى ذلك ضرورياً، وبحيث يمكننا أن نحدد سلم أولويات جديداً بشكل يجعلنا قادرين على توطيد القيم القرآنية توطيداً جديداً. وبمقدار ما سيكون بإمكاننا أن نقوم بهاتين الحركتين بنجاح، سوف تصبح تعاليم القرآن حية وفعالة مرة أخرى. وفيما نجد أن المهمة الأولى مهمة يتعين إلقاؤها على عاتق المؤرخين، نجد أن المهمة الثانية ينبغي أن يقوم بها علماء الاجتماع، أما «التوجيه الفعال» و «الهندسة الأخلاقية» فإنهما من مهام علماء الأخلاق.

ومن الواضح أن هذه الحركة الثانية سوف تشتغل، في الوقت نفسه، كمصحح للنتائج التي تسفر عنها الحركة الأولى، أي حركة الفهم والتفسير. وذلك لأنه إذا أخفقت النتائج الناجمة عن التفسير عن أن تكون قابلة للتطبيق الآن، من الواضح أنه إما أن يكون ثمة إخفاق في فهم الوضعية الراهنة فهماً صحيحاً، أو إخفاق في فهم القرآن. وذلك لأنه من غير الممكن لشيء كان يمكن تحقيقه بل وتحقق فعلاً في متن الماضي الخاص، ألا يتحقق في الاطار الراهن للأوضاع، بسبب الفارق في خصوصيات الوضع الراهن ـ حيث

نلاحظ أن عبارة «بسبب الفارق في خصوصيات الوضع الراهن» تتضمن وفي الوقت نفسه، تغيير قواعد الماضي بالتلاؤم مع الوضعية الراهنة المتغيرة (شرط أن لا يؤدي هذا التغيير إلى خرق المبادىء العامة والقيم المتحدرة عن الماضي)، وتغيير الوضع الراهن، حين يتبدى مثل هذا التغيير ضرورياً، بحيث يتلاءم مع هذه المبادىء العامة والقيم. ومن المؤكد أن هاتين المهمتين تفترضان وجود **جهاد** عقلي، تتطلب المهمة الثانية بالاضافة إليه وجود جهاد أخلاقي، أو جهد إضافي، ينضاف إلى الجهد العقلي.

إن الجهد العقلي، أو الجهاد العقلي، المتضمن للعناصر العقلية التي تسم اللحظتين ـ الماضي والحاضر ـ يطلق عليه تقنياً اسم **اجتهاد**، وتعني «الجهد المبذول من أجل فهم معنى نص منزل، أو سابقة تاريخية، تبعاً لقاعدة معينة، وتبديل تلك القاعدة عبر توسيعها أو تضييقها، أو تغييرها بشكل يمكن به إخضاع وضعية جديدة معينة، للوصول إلى حل جديد لها». ومن الواضح أن هذا التعريف، في حد ذاته، يفترض أن النص أو السابقة يمكن تعميمهما بوصفهما مبدأ، وأن المبدأ يمكن بالتالي صياغته بوصفه قاعدة جديدة. ويترتب على هذا أن معنى نص من الماضي أو سابقة، والوضعية الجديدة، والتقاليد الماثلة، يمكن معرفتها بما يكفي من الموضوعية، وأن التقاليد يمكن بما يكفي سن الموضوعية إخضاعها للمعنى (النمطي) للتاريخ، الذي قامت تلك التقاليد تحت تأثيره. ونتج عن هذا أن التقاليد يمكن دراستها بما يكفي من الموضوعية التاريخية، كما يمكن فصلها ليس فقط عن الماضي، بل كذلك عن العوامل النمطية التي من المفترض أن تكون قد ولّدتها.

في نظرية التأويل الحديثة، نلاحظ أن «المدرسة الموضوعية» قد ألحت على ضرورة أن يقوم المرء في المقام الأول بالتيقن من المعنى الذي كان يقصده العقل الذي وضع النص المطلوب دراسته. ويرى إ. بيتي، وهو أحد الممثلين المعاصرين لهذه المدرسة، أن عملية الفهم عملية تبدو «مقلوبة»

بالنسبة إلى عملية الخلق الأصلية: فالأشكال التي نحاول أن نفهمها ونفسرها، ينبغي الآن العودة بها القهقرى وصولاً إلى العقل الخلاق الذي كانت محتوياته الأصلية، ليس كبنود معزولة عن بعضها البعض بل ككل متماسك، وينبغي لها أن تعود إلى الحياة مرة أخرى في عقل الذات الفاهمة[١]. وإنه لمن الضروري هنا الإشارة، على أي حال، إلى أن وحدة الأشكال هذه لا ينبغي الاكتفاء بعزوها إلى العقل وحده؛ بل ينبغي على المرء كذلك أن يأخذ في اعتباره الوضعية التي ظهرت هذه الأشكال لترد عليها. صحيح أن هذا الأمر يتنوع بتنوع درجاته ولكن من المؤكد أنه في حالة القرآن، فإن فهم الوضعية الموضوعية يعتبر شرطاً لا بد منه للفهم، وخاصة بالنظر إلى أن القرآن هو ـ انطلاقاً من المعنى المطلق لنمطيته بالنسبة إلى المسلمين ـ، الجواب الذي أنزله الله، عن طريق عقل محمد (وهذا العامل الأخير قلل السلفيون الإسلاميون من شأنه تقليلاً جذرياً) على وضعية تاريخية معينة (وهذا بدوره عامل قلّل السلفيون الإسلاميون أيضاً من شأنه في مجال الوصول إلى فهم حقيقي للقرآن).

إن آراء المدرسة «الموضوعية» تعرضت للانتقاد من قبل هانز جورج غادامر، في الكتاب الذي أشرنا إليه أعلاه، بوصفها آراء تتسم بنزعة «نفسانية» وذاتية. ولكن، إذا كان صحيحاً أن ممثلي هذه المدرسة غالباً ما يتحدثون وكأن دراسة تكوّن الأفكار في عقل المؤلف، أمر هام من أجل فهمها (راجع، رأي بيتي الموصوف أعلاه، حيث نرى أنه يسعى لتحري الأفكار في عملية تراجع تقود إلى العقل الأصلي لكي يتمكن من فهمها بوصفها وحدة حقيقية، أما أنا فلقد قلت أن المحتوى اللامنظور للأفكار لا يكون عقلياً فقط، بل ومرتبطاً ببيئته كذلك)، فإنهم وبالتأكيد لا ينظرون إلى الأفكار بوصفها مجرد أحداث عقلية؛ وذلك لأنها حين تحدث في العقل، فإن «المنوي منها» أو معناها «يرتبط» بما هو خارج العقل ويشير إليه. وفي مقابل هذه النظرة، يطلق غادامر نظريته الظاهراتية، التي تقول بأن كل تجربة للفهم

تفترض سلفاً تعييناً مسبقاً لموضوع التجربة، وبالتالي، من دون اعتراف مسبق بهذا الواقع (الذي يشكل جوهر نظرية غادامر التأويلية) تصبح أية محاولة لفهم أي شيء، عملاً غير علمي على الإطلاق. بمعنى أن ما يحدّدني مسبقاً بوصفي موضوعاً للفهم إنما هو ما يسميه غادامر «التاريخ الفعلي» أي، ليس فقط التأثير الذي يمارسه التاريخ على موضوع البحث، بل كذلك مجمل التأثيرات الأخرى التي تصنع قماشة كينونتي. ومن هنا، فإن المسألة لا تعود مسألة أي فهم «موضوعي» لأي شيء على الإطلاق. إذ حتى حين نصبح على وعي بهذا «التحديد المسبق» - أي حين نطور «وعياً تاريخياً فعلياً» متمايزاً عن «الوعي التاريخي» العادي - يتحدد الوعي السابق بشكل يجعله غير قادر على تجاوز تعيينه المسبق. يقيناً أنه من المؤكد هنا أن هذه النظرية تقف في تعارض كلي مع ما جئت به أعلاه في معرض حديثي عن تأويل القرآن. إذ لو كانت أطروحات غادامر صحيحة، فإن نظرية الحركة المزدوجة التي تحدثت عنها لا يصبح لها أي معنى على الإطلاق. ولهذا لا يدهشنا أن يقوم مفكر من طراز بيتي برفض نظرية غادامر بوصفها نظرية ذاتية بشكل ميؤوس منه.

يكتب غادامر قائلاً: «من الواضح أن العبء الماثل في نظريتي يقوم في أن نوعية الكينونة المحددة بفعل التاريخ الفعلي، لا تزال خاضعة لهيمنة الوعي التاريخي والعلمي الحديث، وغير قادرة على الوصول إلى معرفة ممكنة لكنه هذه الهيمنة. إن الوعي التاريخي الفعلي هو من الجذرية بحيث أن مجمل كينونتنا، المنجزة في كلية مصيرنا، إنما تتجاوز معرفتها لذاتها بشكل لا مفر منه»[٢]، ويضيف غادامر «في الواقع أن التاريخ لا يخصنا، بل نحن نخصه، نحن ننتمي إليه. فنحن وقبل أن نفهم أنفسنا عبر أسلوب تفحص الذات، نفهم أنفسنا بطريقة ذات بعد ذاتي، كجزء من عائلة ومجتمع ودولة نعيش فيها... أما الوعي - الذاتي الذي يكتسبه الفرد، فإنه لا ينتج إلا في الحلقات الضيقة للحياة التاريخية»[٣]. وتكمن مهمة التأويل الفلسفي تحديداً، في توضيح هذا التعيين المسبق؛ ومن هنا فإن «التناقض بين المنهج التاريخي،

والمنهج الدوغمائي لا تكون له أية صلاحية، من وجهة نظر التأويل الفلسفي»[٤].

يقيناً أن مبدأ التاريخ الفعلي، المشار إليه بشكل عابر، لن يقوم بعمله هنا. إذ من الواضح أن التقاليد البشرية قد عرفت الكثير من التغييرات، التي كانت جذرية في بعض الأحيان. ففي المسيحية، من الواضح أن التاريخ الفعلي كما عبر عنه القديس أوغسطين في القرن الخامس، أو القديس توما الاكويني في القرن الثالث عشر، أو مارتن لوثر في القرن السادس عشر، لا يمكنه أن يكون هو نفسه دائماً؛ غير أن ما هو أكثر أهمية من هذا كله، إنما يكمن في أن الانتاج الفكري الواعي الذي جاء به أولئك الأشخاص، كان هو الذي أحدث الكثير من التغييرات في التاريخ الفعلي التالي لهم. وتلكم حال مفكر القرن العاشر الأشعري، ومفكر القرن الحادي عشر الغزالي، ومفكر القرن الرابع عشر ابن تيمية: حيث أن التقاليد الإسلامية كفّت عن أن تكون هي نفسها بعد العمل الواعي الذي قام به كل واحد منهم. والحال أن كل نقد أو تبدل يصيب تقاليد معينة، يترتب عليه وعي بما تم انتقاده أو رفضه وبالتالي وعي بالذات. وبالنظر إلى التغيرات الثورية التي أحدثها بعض الأشخاص في التقاليد التي عاشوها، لن يعود من الضروري القول بأن «الوعي الذاتي للفرد يحدث أو ينتج داخل اطار الحلقات المغلقة للحياة التاريخية». وكذلك لا يسمح بالقول بأن الأجوبة التي جاءوا بها كانت معينة سلفاً على تواريخهم الفعلية. أما ما يبدو لي أن من العقل قوله فهو أن كل أجوبة واعية على الماضي تتضمّن حركتين يتعين تمييزهما. أولاهما تقوم على التيقن من الماضي (وهو ما لا يسمح به غادامر)، وهو أمر ممكن من الناحية المبدئية شرط أن تتوافر البداهة المطلوبة؛ والثانية تكون هي الجواب نفسه، وهو ما يترتب عليه بالضرورة وجود قيم معينة، ويتحدد (لا يتحدد بشكل مسبق) عن طريق الوضعية الراهنة التي يكون التاريخ الفعلي جزءاً منها، ولكن يأتي جهدي الواعي ونشاط وعيي ـ الذاتي كذلك ليشكلا جزءاً أساسياً منها.

ويرى غادامر أن هاتين اللحظتين لا يمكن أن تنفصلا عن بعضهما البعض أو يكون التمايز بينهما ممكناً.

إن البروفسور غادامر في تأكيده على عدم وجود أي تناقض مطلق بين المنهج التاريخي والمنهج الدوغمائي، إنما يريد أن يقول بأن المنهجين يتحددان بعنصر التاريخ الفعلي، لكن بإمكان كل منهما أن يسائل التقاليد على هواه، بشكل يبدو معه أن الفارق بينهما هو فارق كمي لا غير. إن بإمكان المرء أن يشير إلى أن المساءلة في المنهج التاريخي، هي مساءلة الوقائع التاريخية، طالما أنها ـ تعريفاً وانطلاقاً من كونها مثلاً أعلى ـ لا تهتم بالقيم، فيما نجد أن المساءلة في المنهج التاريخي تكون وفي المقام الأول مساءلة للقيم التقليدية. أولاً، من المشكوك فيه شكاً كبيراً ألا يكون ثمة مجال في عملية المساءلة «الدوغمائية» لتدخّل شيء من الوعي «التاريخي» طالما أن واقع أن التقاليد إنما هي **تقاليد الماضي** يفترض مسبقاً وجود مسافة «تاريخية» معينة. ولكن، والأهم من هذا أن المرء قد يتساءل عما إذا كانت كلمة «دوغمائي» ملائمة هاهنا، بالنظر إلى أن ما يصفه غادامر بأنه «دوغمائي» (أي لاتاريخي أو ما ـ قبل تاريخي) في مجال حديثه عن منهج مساءلة التقاليد، يتبدى إن نحن تفحصناه عن كتب بوصفه منهج مساءلة «عقلانياً». فحين يسائل القديس أوغسطين أو مارتن لوثر، تقاليدهما، فإن مساءلتهما كانت تدور داخل إطار الحقل الدوغمائي، ولكن من المؤكد أن منهج المساءلة كان عقلانياً ـ أي أنهما كانا يؤمنان بأن بعض أجزاء التقاليد، لا تتلاءم، بل وتتناقض، مع أجزاء أخرى من التقاليد هي الأجزاء الأكثر أساسية. وهنا ـ عند ذلك ـ بدلاً من تلك المسافة «التاريخية» أو الحيّز التاريخي، يأتي حيز عقلاني ليتوسط بين الماضي والحاضر على الرغم من أن الوعي التاريخي ـ كما أشرت ـ لا يغيب غياباً تاماً، لكنه يكون حاضراً على الأرجح كظاهرة ثانوية.

من هنا، إذا تساءل المرء «ما الذي يحدد التاريخ الفعلي لبعض التقاليد تحديداً مسبقاً؟» لا يكون ثمة جواب قويم على هذا السؤال، طالما أن الأمر يرتبط بالإجابة على سؤال تالٍ هو «لمن؟». وفي حالة وجود وعي كان قادراً على العمل من أجل إحداث تغيير مقصود في هذه التقاليد يكون الجواب: «إن التقاليد تقلل من شأن التغيير الذي يحدثه هذا الوعي الخاص» ومعنى هذا أن عملية مساءلة التقاليد وتغييرها ـ لما فيه صالح الحفاظ على، أو إعادة ايجاد، قيمة نمطية في حالة وجود عناصر نمطية ـ هذه العملية بإمكانها أن تتواصل إلى ما لانهاية، ولا تكون ثمة نقطة محددة أو ذات أفضلية يكون عندها التاريخ الفعلي المعين مسبقاً، في حصانة من مثل هذه المساءلة، وبالتالي يتم تأكيده بشكل واع، أو تغييره بشكل واع. وهاكم ما هو مطلوب للوصول إلى منهج كفوء لتأويل القرآن، كما أشرت أعلاه.

التراث

القرآن والنبي

حين يستعيد المرء في ذهنه أداء محمد كقائد ديني، ويدرس القرآن عن كثب باعتباره وثيقة ترسم تجارب وحيه، لا يسعه إلا أن يدرك أن ثمة وحدة داخلية، وحسٌ توجه لا مراء فيه ـ على الرغم من تعدد الأوضاع التاريخية المختلفة التي جرت مجابهتها، والمتطلبات التي تمت الاستجابة لها ـ يتواكبان مع نشاط النبي، والتوجيه القرآني. أنا لا أتحدث ها هنا، بالطبع، عن الأثر الراهن الذي كان لتلك التعاليم على صحابة محمد المبكرين أو المتأخرين، وهو أمر سوف تتم معالجته في القسم التالي، بل أتحدث عن طبيعة ونوعية هذه التعاليم منظوراً إليها في تكاملها، بالاستناد إلى محتواها التاريخي من ناحية، وإلى شخصية النبي من ناحية ثانية. في هذا القسم، سوف أهتم بهذه التعاليم في خطوطها الرئيسية وبأداء النبي في سماته الإجمالية، أكثر مما سوف أهتم بالتفاصيل الدقيقة، وذلك لكي أتوصل إلى التشديد على أصالتها وعلى إمكانياتها[١].

في البداية، يبدو من المؤكد أن نظريات الخالق الواحد القيوم، وضرورة الوصول إلى عدالة اجتماعية ـ اقتصادية، والإيمان باليوم الآخر، إنما هي عناصر تقود إلى التجربة الدينية الأصيلة التي جاء بها محمد، وذلك انطلاقاً من ترتُّبها على بعضها البعض، وترابطها. وبما أن تلك التجربة تنضوي ضمن إطار رفض المكيين العام للقبول بتعاليم محمد حول فكرة وجود حكم

يصدره التاريخ على الأمم بالترابط مع نوعية سلوكها الجماعي، نجد أن تلك التجربة قد تعمقت واكتسبت مزيداً من القوة خلال السنوات الوسطى، وبعض السنوات الأخيرة من الحقبة المكية. والحال، أن تلك الفكرة قد ألقت بظلها تقريباً على فكرة الحساب الأخير، حتى بلوغ الحقبة المدينية، حيث، بالنظر إلى الفرص الجديدة التي أتاحتها مهمة بناء نظام اجتماعي سياسي ذي أساس أخلاقي، بدا من الممكن التخلي عن الحديث عن الحكم الإلهي على الأمم السابقة وعن مصائر تلك الأمم. ومع ذلك، فإن الفكرة المتحدثة عن حكم كوني واصلت حضورها. وعلى الرغم من أن وعي الله، والإيمان باليوم الآخر بقيا حاضرين بقوة وملحّين في القرآن، فإن مما لا شك فيه أن الإيمان بالله وبالحساب الذي يتعين على البشر أداؤه، يلعب دوراً وظيفياً خالصاً في هذا المجال. أن الاهتمام الرئيسي للقرآن ينصب على سلوك الإنسان. وتماماً كما تقول لنا الصيغ الكانطية، فإن ما من معرفة مثالية تكون ممكنة من دون وجود الأفكار الناظمة للعقل (كالسبب الأول، مثلاً)، نجد في الصيغ القرآنية أن ما من أخلاقية حقيقية تكون ممكنة من دون أفكار الله والحساب الأخير الناظمة. من هنا، فإن وظيفتها الأخلاقية الخالصة تتطلب أن تكون موجودة من أجل التجربة الدينية الأخلاقية نفسها، ولا يمكنها أن تكون مجرد مسلمات ذهنية يتوجب «الإيمان بها». إن الله هو المآل الأخير المتعالي لمحاميل مثل الحياة والخلق والسلطان والرحمة والعدل (بما في ذلك العقاب)، وللقيم الأخلاقية التي يتعين على المجتمع الإنساني أن يخضع لها إن كان راغباً في البقاء والازدهار ـ ضمن إطار صراع لا هوادة فيه غايته الدفاع عن قضية الله. والحال أن هذا الصراع الدائب إنما هو المفتاح الأساس لوجود الإنسان النمطي، ويشكل فحوى عبادة الله، تلك العبادة التي يكلفه القرآن بها بكل وضوح وتحديد.

غير أن التعاليم الجوهرية أو «التكوينية» ـ كما كان من شأن لغة كانط أن تقول ـ التي أتى بها محمد والقرآن، تدعو دون أدنى ريب إلى **الفعل في هذا**

العالـم، طالما أنها توفر للإنسان دليلاً يتعلق بمسلكه على الأرض بالعلاقة مع البشر الآخرين. إن الله موجود في عقل المؤمن لكي ينظم له سلوكه إن كان صاحب خبرة دينية ـ أخلاقية، أما جوهر الأمر فيكمن في معرفة ماهية الشيء الذي ينبغي نظمه. أما أسوأ ما حدث لإسلام العصور الوسطى المتأخرة، كما سوف نرى، فهو أن ما كان ينبغي له أن يكون العنصر الناظم، أي الله تحديداً، صير إلى اعتباره الموضوع الوحيد للتجربة الدينية، ومن هنا بدلاً من أن يواصل البشر سعيهم للحصول على القيم انطلاقاً من هذه التجربة، صارت التجربة هي الغاية في ذاتها. وسواء امتلكت تلك التجربة محتوى آخر أم لم تمتلك ـ وكان أبرز الصوفيين، من أمثال الغزالي والسرهندي يقولون أنها لا تمتلك أي محتوى آخر، وهذه النظرة تبدو لي مفهومة وصحيحة في الوقت نفسه ـ بدا من الواضح أنها إما ان تكون محايدة إزاء الأخلاقية الاجتماعية، أو حتى مرتبطة بها ارتباطاً سلبياً. والحال أن الجهود العقلية التي قام بها علماء اللاهوت المسيحيّون من أجل الكشف عن طبيعة الله (بوصفه محبة) وعن أسرار الثالوث، تبدو شكلية فارغة من أي محتوى بالمقارنة مع تجربة الصوفيين الإلهية (طالما أن هذه التجربة كان لها، على الأقل، أثر إيجابي ومثرٍ في بناء الشخصية، حتى ولو كانت في أغلب الأحيان شخصية فردانية ولا اجتماعية). ومع هذا فإن اللاهوت المسيحي كان ذا أثر نافع في مجال شحذ العقل، ومن هنا، حين دعي هذا العقل فيما بعد للتعاطي مع العالم الطبيعي، تمكن من إنتاج ما هو مدهش في حقل العلم. بيد أن مشكلة الحداثة، التي أتت على شكل علمانية، تكمن في أنها أسوأ بكثير من صوفية إسلام العصور الوسطى، أو لاهوت المسيحية كما تبدى في القرون الوسطى، طالما أن العِلمانية تدمر قداسة وشمولية (تجاوزية) كل القيم الأخلاقية ـ وهي ظاهرة بدأنا نتلمس للتو نتائجها، وخاصة في المجتمعات الغربية. إن العلمانية هي بالضرورة الحادية. وحين يتعلق الأمر بتوطيد نظام اجتماعي قائم على أساس أخلاقي ـ وتلكم هي الرغبة التي تشكل أقصى ما يطمح إليه

الإنسان في يومنا هذا ـ من الواضح أن النتائج التي تسفر عنها صوفية إسلاميي القرون الوسطى، أو استحواذ اللاهوت على العقل المسيحي، أو العلمانية الحديثة، تختلف إلى حد ما عن بعضها البعض.

ولكن إلى أي مدى، وضمن إطار أي بُعد أخلاقي تختلف اهتمامات القرآن ـ بالنظر إلى أن النبي، منظور إليه من خلال القرآن كما من خلال السنّة (أي من خلال السلوك المثالي) كان مأخوذاً بفكرة الله، كما أن القرآن نفسه يتبدى لنا وبكل تأكيد متمحوراً من حول الله. غير أن هذا الوعي العميق بالله، يتبدى لنا، بصورة إبداعية وعضوية، على ارتباط بمبدأ تأسيس نظام اجتماعي سياسي أخلاقي، في هذا العالم، طالما أن القرآن يرى بأن أولئك الذين ينسون الله، إنما ينسون أنفسهم (٥٩: ١٩)، مما يؤدي إلى فناء شخصياتهم الفردية والجسدية. إن هذا الوعي بالله هو الذي بعث محمداً إلى خراج غار حراء، حيث انكب على تأمل هذا العالم وقد عزم على ألا يعود إلى الغار ـ أو إلى حياة التأمل ـ مرة أخرى. إن ما أسفرت عنه تجربة الغار، لم يكن مجرد إلغاء تعددية الآلهة ـ الأوثان ـ، بل الوصول إلى جهد دائب ومتضافر يرمي إلى تحقيق العدالة الاجتماعية ـ الاقتصادية. لقد رمى محمد إلى تكوين جماعة تدعو إلى الطيبة والعدالة في هذا العالم ـ أي إلى ما أسميته بنظام اجتماعي سياسي ذي قاعدة أخلاقية «تحت حكم الله»، أي، بالاستناد إلى المبدأ القائل بأن القيم الأخلاقية لا يمكن وضعها أو إلغاؤها من قبل الإنسان على هواه وكما يناسب مصالحه، وبأن تلك القيم لا ينبغي إساءة استخدامها أو الإخلال بها لصالح وضعية معينة. لقد حاول محمد أن يقوي ويَعتُق الشرائح الأضعف في المجتمع، كما حاول أن يحرم ذوي الامتيازات من امتيازاتهم في ميادين الدين (الكهنوت)، وميادين السياسة (الحكم الأتوقراطي أو الأوليغاركي)، والميادين الاجتماعية ـ الاقتصادية (السلطة الاقتصادية أو الجنسية التي لا يستحقها أصحابها). ولنتذكر هنا كيف أن السيد ماكسيم رودنسون، قد وصف محمداً، عن حق، بأنه مزيج من

شارلماني، الذي نشر المسيحية بين قبائل الجرمان الساكسونية، أول الأمر، لكي يتمكن من إقامة الامبراطورية وتعزيزها، ويسوع، الذي «لم تكن مملكته في هذا العالم».

حين يدرس المرء السمة الاجتماعية من بين سمات الإصلاح المحمدي، سوف يفاجئه أمران: أولهما، أن الأرضية كانت ممهدة بشكل جيد، قبل الشروع بتطبيق اجراءات التبدل الاجتماعي الرئيسية. يقيناً، أن النبي لم يكن ـ في مجال التشريع العام ـ ذا سلطة تمكنه من التصرف حين كان لا يزال بعد في مكة؛ فقط في المدينة، حين صارت السلطة الإدارية والسياسية في يديه، بات بإمكانه أن يشرّع. ومن هنا، على الرغم من أن تحذير القرآن دون ممارسة الربا، قد صدر في مكة، فإن الربا لم يمنع بشكل شرعي الا بعد فترة من وصول النبي إلى المدينة. كذلك نلاحظ أن الوصايا التي تحث على تحسين وضعية الفقير، قد صدرت عند بدايات الإسلام (والحال أن هذه الوصايا متواكبة مع تلك المتحدثة عن وحدانية الله، كانت القوة الدافعة لتكوّن الحركة الإسلامية ككل)، غير أن التشريعات المتعلقة بهذا الأمر، بما في ذلك قانون الزكاة، لم توضع إلا بعد فترة طويلة من وصول النبي إلى المدينة، على الرغم من أن إجراءات **المؤاخاة** بين السكان المحليين (الأنصار) **والمهاجرين** من مكة، قد اتُخذت بعد فترة يسيرة من وصوله إلى المدينة. والحقيقة أن مثل هذه الأمور تشتغل ضد الاستخدام الليبرالي «لمبدأ التدرج» في التشريع القرآني، وهو المبدأ الذي كثيراً ما استغله الفقهاء المسلمون المتأخرون، والعديد من إصلاحيي أيامنا هذه، ومع ذلك، ليس ثمة أدنى ريب في أن محمداً لم يتخذ أية قرارات متسرعة تتعلق بالمسائل الهامة في ميدان السياسة العامة، بل انه كان ينتظر «نزول الوحي». لقد كان محمد ـ بالطبع ـ شخصاً خجولاً ومتردداً، وهو لم يتدخل في شؤون الناس طالما كانت هذه الشؤون تسير بصورة طبيعية ـ أما الصورة التي رسمه بها الأدب الفقهي المتأخر، وصوّرته كشخص يُقدم، دون هوادة، وهو يحمل

قراراً إثر قرار (متلاحقة إنما غير متناقضة!) تتعلق بقضايا حقيقية أو بقضايا مفترضة، فإنها بالتأكيد صورة مخطئة. ومن نافل القول أن محمداً لم يتخذ أي قرار يتعلق بمسائل مفترضة، أو بمسائل لم يلحظها هو شخصياً ويعاينها. من ناحية ثانية، وعلى الرغم من تردد محمد، فإنه كان ثمة إرادة برزت بكل وضوح، إرادة تقضي بالوصول إلى تسويات حول بعض المسائل الرئيسية. والمرء لا يحتاج بالطبع إلى التذكير بأن رجلاً له مثل تلك العقلية المتناقضة، الممتزجة مع وعي عميق بـ «المهمة الثقيلة» الموكولة إليه، كما يقول القرآن، كان مرغماً على الخوض في جدلية جوانية دائمة ـ وتلكم هي ـ كما يفيدنا القرآن ـ أفضل حالة معنوية مثالية يكون الإنسان عليها. وما الآيات في السورة ٥٣، المتحدثة عن الكيفية التي قدم بها محمد تنازلات لآلهة المكيين الوثنية، والتي صير إلى محوها فيما بعد، ما هذه الآيات، بالإضافة إلى أمور أخرى جلية في القرآن، سوى برهان مباشر على هذه الظاهرة. المهم أن الجانب الثاني من شخصية محمد، أي اتخاذه القرار الحازم، قد فاز في نهاية الأمر على الجانب الأول. والحال أنه لو كان ثمة فنان في هذا العالم قادر على تصوير وضعية أخلاقية خالصة، لكان من شأن صورة محمد أن تبرز بوصفها الصورة الأكثر أهمية وجاذبية ودلالة في هذا المجال.

السمة الهامة الثانية من السمات المتعلقة بالتشريع القرآني، هي أن هذا التشريع كان دائماً (كما هو حال قرارات النبي) ذا خلفية أو محتوى تاريخي، يطلق عليه مفسرو القرآن المسلمون اسم «مناسبات النزول أو أسباب النزول». بيد أن الأدب المتحدث عن هذه «المناسبات» غالباً ما يتبدى لنا شديد التناقض والفوضى. أما السبب الأساسي الذي يقف خلف هذه الوضعية، فيبدو لنا أنه، رغم أن معظم مفسري القرآن كانوا متنبهين إلى أهمية تلك «المحتويات الظرفية» سواء بالنظر إلى دلالتها التاريخية، أو بسبب كونها تساعد على فهم بعض التعاليم، فإنهم أبداً لم يدركوا أهميتها الكلية، ولا سيما انطلاقاً من وجهة النظر الثانية. بل إنهم بدلاً من هذا، تحدثوا عن

المبدأ القائل بأنه «على الرغم من أن توصية ما قد تكون نزلت انطلاقاً من وضعية معينة، فإنها مع ذلك تعتبر شمّالة في تطبيقها العام». إن من شأن مثل هذا المبدأ أن يكون صحيحاً، شرط أن يعني بـ «التوصية» القيمة التي تكمن خلفها، لا مجرد معناها الحرفي. هنا من الواضح أن القيمة يمكن لها أن تفهم وتحتسب، فقط عبر الفهم الحسن ليس فقط للبعد اللغوي، بل أولاً وقبل أي شيء آخر، للمحتوى الظرفي الذي يكمن خلف التوصية المعينة. بيد أن هذا لم يكن وضع الأمور، طالما أن الدلالة الحقيقية لـ «مناسبات النزول» كما سبق لي أن قلت، لم يتم استنباطها. والحقيقة أن بإمكان المرء أن يخمن، من خلال الفوضى الكامنة في هذا الميدان (على الرغم من وجود بعض المعلومات التاريخية حول العديد من النقاط) بأن صحابة النبي لم يهتموا ـ طالما أن تلك التطورات حدثت خلال حياتهم ـ بتسجيلها، أو بالإيعاز بتسجيلها، فيما ترك لأبناء الأجيال المتأخرة أن تخمن تخميناً ـ رغم امتلاكها لعدد معين من المعلومات الموثوقة ـ ما الذي كانت عليه مناسبات النزول تلك. كذلك نجد أن العرب، في سلوكهم الاجتماعي والجماعي، كانوا مثل بقية المجتمعات المنظمة على أسس قبلية، شديدي التعلق بالأعراف، بحيث أن مجموعة من قواعد وأنماط السلوك (أطلق عليها اسم «السنة») اكتسبت لديهم نوعاً من القداسة ـ ومن هنا كانت المعارضة قوية وكثيفة ضد محمد الذي خرق تلك القواعد، وفي أغلب الأحيان بالنسبة إلى أكثر نقاطها حساسية. بعد ذلك ما ان حدث لوثيقة منزلة ومطلقة النمطية كالقرآن، أن ترسخت حتى مال العرب، بالنظر إلى تعودهم الانتماء إلى الأنماط الموضوعة، مالوا إلى الانحراف عن معناه الحرفي. وهذا ما يفسر لنا إلى حد كبير درجة التماسك المذهلة التي عرفها النص القرآني على مدى العصور. إن مما لا ريب فيه، أن فقهاء الإسلام الأوائل، وزعماء الجماعة، قد مارسوا قدراً كبيراً من الحرية والابتكار في مجال تفسيرهم للقرآن، بما في ذلك لجوؤهم إلى مبادىء الاجتهاد والقياس (الاجتهاد باعتباره الوصول إلى

تفسير أمر من الأمور عن طريق الرأي الشخصي، والقياس باعتباره مبدأ يقوم على الوصول إلى رأي مماثل عن طريق دراسة نص ما من نصوص القرآن، والمحاججة على أساسه من أجل حل قضية جديدة، أو مسألة تشبه إلى حد ما مسألة مطروحة في القرآن). مهما يكن، فإن بإمكاننا أن نقول بأنه لم يكن ثمة نظام مدروس بعناية يتعلق بالقواعد التي تسيّر تلك الإجراءات، بحيث أن بعض المدارس التشريعية المبكرة كانت تتوغل بعيداً في مجال لجوئها إلى حرية التفسير. ولهذا السبب نجد الإمام الشافعي يناضل عند نهاية القرن الثامن، وبكل نجاح، من أجل فرض القبول العام بـ «سنّة الرسول» باعتبارها الأساس الذي يجب أن يقوم عليه التفسير بدلاً من **الاجتهاد والقياس**. أما الحل الأفضل فإنه، يقوم على فهم الوصايا القرآنية تحديداً ضمن إطارها وخلفيتها، ومحاولة استنباط المبادىء أو القيم الكامنة خلف وصايا القرآن والسنة النبوية. بيد أن هذا الخط لم يصر أبداً إلى تطويره بشكل ممنهج، وعلى الأقل من قبل الفقهاء المسلمين.

مهما يكن، فإنه لمن غير العسير علينا أن نرى، في معظم الحالات المعنى الحقيقي لآية من الآيات، أو المحمول الأساسي لتعليم من التعاليم. فالقرآن، في جزء كبير منه، يحدد وبكل وضوح، لماذا صير إلى توجيه أمر من الأوامر، أو إلى اصدار توصية ما أو إيراد تعليق معين، حتى ولو كان من النادر له أن يشير إلى حالة معينة باسمها. وهكذا مثلاً في حالة الربا، نلاحظ أن الحالة الفعلية لتلك القبائل التي وجدت نفسها ترزح تحت وطأة ديون الربا مما هدد بأن يؤدي ذلك كله إلى حدوث قلاقل، هذه الحالة لا يؤتى على ذكرها إطلاقاً، في الوقت الذي يصار فيه إلى التنديد بمؤسسة الربا ككل، أعنف تنديد بوصفها شكلاً كريهاً من أشكال الاستغلال، ويرد الوعيد بـ «حرب من الله ورسوله» ضد أولئك الذين لا يتخلون عن الربا. وحتى حين لا يؤتى على ذكر السبب الكامن خلف ورود توصية ما بشكل واضح، لن يكون من العسير تخمين ذلك السبب. فإذا حاول المرء مثلاً، أن يتمعن في

الآيات المتحدثة عن الوراثة، سوف يتضح له أن القرآن يوسع من حق الإرث ليشمل النساء، اللواتي لم يكن يمتلكن هذا الحق تبعاً للشريعة العربية كما كانت سائدة قبل الإسلام، ويعمد بالتالي إلى الاهتمام بتحديد فئات الأقارب الذين يحق لهم أن يرثوا. بيد أن القرآن، بعد ذلك، يشير إلى لاجدوى وجود هؤلاء الورثة الممكنين على قاعدة القرابة عبر قوله: «... آباؤكم وأبناؤكم لا تدرون أيهم أقرب لكم نفعاً فريضة من الله إن الله كان عليماً حكيما» (سورة النساء). من هنا، على الرغم من أن القرآن نادراً ما يشير إلى وقائع راهنة، وإلى أوضاع معينة، وغالباً ما يستنكف على ذكر أية أسماء، فإنه سيكون من غير الملائم وصفه بأنه مجرد وثيقة طقوسية أسرارية، وذلك لأنه من الممكن بشكل واضح تحديد ما هو عقلاني ومعقول خلف وصاياه وتعليقاته وتعاليمه.

إن الاندفاعة الأساسية للقرآن ـ التركيز على العدالة الاجتماعية الاقتصادية وعلى المساواة الأساسية بين البشر ـ تبدو واضحة منذ فقراته الأولى. بعد ذلك يبدو من الواضح أن كل ما يلي ويرد عن طريق التشريع القرآني في ميدان الحياة الخاصة والعامة، وحتى بالنسبة إلى «أركان الإسلام الخمسة»، التي ينظر إليها على أنها دينية المنحى بامتياز، ينطبع بطابع العدالة الاجتماعية ويرمي إلى تكوين جماعة متساوية، كفاية له. إن الإلحاح على المعنى الحرفي للشرائع الواردة في القرآن، وغض النظر عن التغير الاجتماعي الحاصل بفضلها، أو الذي لا يزال يحصل أمام أعيننا، أمر يساوي غضّ النظر، عمداً، عن الأغراض والأهداف الأخلاقية ـ الاجتماعية التي يتوخاها القرآن. وسيتبدى الأمر كما لو أن المرء حين يرصد تركيز القرآن على إعتاق العبيد، إنما يكتشف وراء هذا إلحاحاً على الإبقاء على مؤسسة العبودية بحيث يمكن للمرء أن «يكتسب جدارته في نظر الله» عن طريق تحرير العبيد. يقيناً أن ما ترمي إليه تعاليم القرآن إنما يقضي بألا يكون ثمة عبيد على الإطلاق. أما تلك المحاججة التي تقضي بالإبقاء على مؤسسة الرقيق، فإنها ـ بالطبع ـ

نادراً ما استخدمت من قبل أي مسلم ذكي أو ذي حساسية أخلاقية. بيد أن هناك محاججة جرى اللجوء إليها من قبل غالبية المسلمين، بل وحتى في البداية من قبل غالبية القادة الدينيين المسلمين، تماثل تلك المحاججة في طبيعتها. وهي أنه بما أن تقديم الزكاة يعتبر ركناً من أركان الإسلام، وبما أن الزكاة هي ضريبة يفرضها القرآن بداية (ولكن ليس فقط) على الأغنياء لصالح الفقراء، فإن معنى هذا أن **بعض الناس يجب أن يظلوا فقراء، حتى يمكن للغني أن يكتسب جدارته الدينية في نظر الله.** يقيناً أن ليس ثمة مجتمعاً على وجه البسيطة يخلو من فقراء محتاجين، وفي الإسلام من الواضح أن على الدولة، عبر نظام الزكاة، أن تستجيب لاحتياجات هؤلاء الفقراء؛ بيد أن محاججة من هذا النوع تدفع المرء إلى توجيه ضربة حازمة إلى شتى توجهات القرآن، وتوفر أفضل غطاء ممكن للشعار الشيوعي القائل بأن الدين إنما هو أفيون الشعوب. وهنا نعود مرة أخرى للقول بأن المحاججة القائلة بأن النساء ومهما كان حجم تطورهن الذهني، يجب أن تكون لهن قيمة تقلّ عن قيمة الرجال، إنما هي في الحقيقة افتراء ظالم على معاني القرآن ونصوصه المتعلقة بالتطور الاجتماعي.. وهكذا دواليك.

وتماماً كما أن بإمكاننا أن نرى مبادىء العدالة الإنسانية، والعون المتبادل والرحمة، تشتغل في تركيبة التشريع القرآني، نلاحظ كيف أن حركة العقل انطلاقاً من التشريع الملموس للقرآن، وصولاً إلى المبادىء العامة، تشتغل بدورها تبعاً لنفس المبادىء التي شكلت اندفاعتها الأولى. إن المسلمين، وبشكل خاص المسلمين التحديثيين، غالباً ما اكتفوا بأن يعطينا القرآن «المبادىء» فيما تقوم السنة، أو محاججاتنا الخاصة بتجسيد تلك الأسس على شكل حلول ملموسة. ومن الواضح أن هذا يشكل أقل من نصف الحقيقة، كما أنه يقود إلى اتجاهات خطيرة. فإذا نظرنا إلى القرآن سنلاحظ أنه لا يقدم لنا في الحقيقة الكثير من المبادىء العامة: فهو في معظم أقسامه يقدم حلولاً وقواعد تتعلق بمسائل خاصة وملموسة؛ لكنه، وكما سبق لي أن

قلت، يعطينا، تصريحاً أو تضميناً، الجوانب العقلانية الكامنة خلف هذه الحلول والتشريعات، وهي الجوانب التي **يمكن للمرء أن ينطلق منها لاستنباط المبادىء العامة**. والحقيقة أن هذه هي الطريقة الوحيدة المأمونة للحصول على الحقيقة الواقعية المتعلقة بالتعاليم القرآنية. إن على المرء أن يصل إلى تعميمات على أساس معالجة القرآن لمسائل واقعية ـ على أن يأخذ في اعتباره الوضع الاجتماعي التاريخي الذي يتم الوصول إليه ـ طالما أن هذه المسائل، على الرغم من أن في وسع المرء أن يعثر هاهنا على بعض التوصيات أو المبادىء العامة، تكون في جزء كبير منها كامنة في قلب المعالجات الملموسة للقضايا الواقعية، التي ينبغي الانطلاق بها منها. أما النتيجة الجلية التي يتعين استخلاصها من هذه الاعتبارات فهي التالية: **في عملية تكوين أية منظومة أصيلة وقابلة للحياة، للشرائع والمؤسسات الإسلامية، ينبغي أن يكون ثمة حركة في اتجاهين: الاتجاه الأول يتحرك من معالجة القرآن للقضايا الملموسة ـ مع أخذ الشروط الضرورية والاجتماعية المرتبطة بالزمن المعني في الاعتبار ـ للوصول إلى المبادىء العامة التي تصل إليها التعاليم كلها. والاتجاه الثاني ينطلق من هذا المستوى العام في حركة رجوع للوصول إلى تشريع خاص، يأخذ في اعتباره الشروط الضرورية والمرتبطة بالواقع الاجتماعي الحاصل حالياً**. إن التأكيد على أن اليقين لا يعود إلى معاني الآيات الخاصة في القرآن ومحتواها (وبكلمة «يقين» لا أعني هنا طابع الوحي الخاص بتلك الآيات، طالما أن ليس ثمة أدنى ريب في أن القرآن قد أوحي به في كليته، بل أعني بيقينية فهمنا للمعنى الحقيقي وللمحمول الحقيقي لتلك الآيات) بل إلى القرآن ككل، أي إلى القرآن بوصفه منظومة من المبادىء أو القيم المتماسكة، يلتقي عندها مجموع التعاليم، هذا التأكيد قد يصدم العديد من المسلمين الذين كانوا قد اعتادوا طوال قرون طويلة من الزمن أن يفكروا بشرائع القرآن، بطريقة كتومة، مشتتة وغير مترابطة (على

الرغم من أن القرآن نفسه ينادي عالياً بأنه منظومة تعاليم متماسكة ومترابطة).
وإنه لمن شأن الشهادة التالية المستقاة من مصنف للفقيه المالكي الشاطبي (توفي: ١٣٨٨) أن يقنعهم ليس فقط بعقلانية القرآن، بل كذلك بضرورته المطلقة فالشاطبي، بعد أن يذكر أن الصلاحية الأبدية هي من سمات «الأصول الكلية» للقرآن، وليس من سمات التفاصيل الخصوصية يواصل قائلاً:

«إن المقدمات المستعملة في هذا العلم، والأدلة المعتمدة فيه لا تكون إلا قطعية، لأنها لو كانت ظنية لم تفد القطع في المطالب المختصة به. وهذا بيّن. وهي إما عقلية كالراجعة إلى أحكام العقل الثلاثة: الوجوب والجواز والاستحالة؛ وإما عادية، وهي تتصرف ذلك التصرف أيضاً، إذ من العادي ما هو واجب في العادة أو جائز أو مستحيل؛ وإما سمعية، وأجلها المستفاد من الأخبار المتواترة في اللفظ، بشرط أن تكون قطعية الدلالة، أو من الأخبار المتواترة في المعنى، أو المستفاد من الاستقراء في موارد الشريعة. فإذاً، الأحكام المتصرفة في هذا العلم لا تعدو الثلاثة: الوجوب والجواز والاستحالة، ويلحق بها الوقوع أو عدم الوقوع. فأما كون الشيء حجة أو ليس بحجة فراجع إلى وقوعه كذلك، أو عدم وقوعه كذلك. وكونه صحيحاً أو غير صحيح راجع إلى الثلاثة الأول. وأما كونه فرضاً، أو مندوباً، أو مباحاً أو مكروهاً أو حراماً، فلا مدخل له في مسائل الأصول من حيث هي أصول. فمن أدخلها فيه فمن باب خلط العلوم ببعضها.

«الأدلة العقلية إذا استعملت في هذا العلم فإنما تستعمل مركبة على الأدلة السمعية، أو معينة في طريقها، أو محققة لمناطها، أو ما أشبه ذلك، لا مستقلة بالدلالة، لأن النظر فيها نظر في أمر شرعي، والعقل ليس بشارع، وهذا مبين في علم الكلام. فإذا كان كذلك فالمعتمد بالقصد الأول الأدلة الشرعية، ووجوب القطع فيها ـ على الاستعمال المشهور ـ معدوم أو في غاية الندور؛ أعني في آحاد الأدلة، فإنها إن كانت من أخبار الآحاد، فعدم إفادتها القطع

ظاهر، وإن كانت متواترة فإفادتها القطع موقوفة على مقدمات جميعها أو غالبها ظني، والموقوف على الظني لا بد أن يكون ظنياً، فإنها تتوقف على نقل اللغات وآراء النحو، وعدم الاشتراك، وعدم المجاز، والنقل الشرعي أو العادي، والإضمار، والتخصيص للعموم، والتقييد للمطلق، وعدم الناسخ، والتقديم والتأخير والمعارض العقلي، وإفادة القطع مع اعتبار هذه الأمور متعذر، وقد اعتصم من قال بوجودها بأنها ظنية في نفسها، لكن إذا اقترنت بها قرائن مشاهدة أو منقولة فقد تفيد اليقين. وهذا كله نادر أو متعذر.

«وإنما الأدلة المعتبرة هنا المستقرأة من جملة أدلة ظنية تضافرت على معنى واحد حتى أفادت فيه القطع، فإن للاجتماع من القوة ما ليس للافتراق. ولأجله أفاد التواتر القطع. وهذا نوع منه. فإذا حصل من استقراء أدلة المسألة مجموع يفيد العلم، فهو الدليل المطلوب، وهو شبيه بالتواتر المعنوي، بل هو كالعلم بشجاعة علي رضي الله عنه، وجود حاتم، المستفاد من كثرة الوقائع المنقولة عنهما. ومن هذا الطريق ثبت وجود القواعد الخمس، كالصلاة والزكاة وغيرهما، قطعاً؛ وإلا فلو استدل مستدل على وجوب الصلاة بقوله تعالى «أقيموا الصلاة» أو ما أشبه ذلك لكان في الاستدلال بمجرده نظر من أوجه؛ لكن حف بذلك من الأدلة الخارجية والأحكام المترتبة ما صار به فرض الصلاة ضرورياً في الدين، لا يشك فيه إلا شاك في أصل الدين.

«ومن هنا اعتمد الناس في الدلالة على وجوب مثل هذا على دلالة الإجماع لأنه قطعي وقاطع لهذه الشواغب. وإذا تأملت أدلة كون الإجماع حجة الواحد والقياس حجة فهو راجع إلى هذا المساق؛ لأن أدلتها مأخوذة من مواضع تكاد تفوت الحصر، وهي مع ذلك مختلفة المساق لا ترجع إلى باب واحد إلا أنها تنتظم المعنى الواحد الذي هو المقصود بالاستدلال عليه. وإذا تكاثر على الناظر الأدلة عضد بعضها بعضاً فصارت بمجموعها مفيدة

للقطع؛ فكذا الأمر في مآخذ الأدلة في هذا الكتاب وهي مآخذ الأصول، إلا أن المتقدم من الأصوليين ربما تركوا ذكر هذا المعنى والتنبيه عليه، فحصل إغفاله من بعض المتأخرين، فاستشكل الاستدلال بالآيات على حدتها، وبالأحاديث على انفرادها، إذ لم يأخذها مأخذ الاجتماع فكر عليها بالاعتراض نصاً نصاً، واستضعف الاستدلال بها على قواعد الأصول المراد منها القطع. وهي أخذت على هذا السبيل غير مشكلة. ولو أخذت أدلة الشريعة على الكليات والجزئيات مأخذ هذا المعترض لم يحصل لنا قطع بحكم شرعي البتة، إلا أن نشرك العقل، والعقل إنما ينظر من وراء الشرع، فلا بد من هذا الانتظام في تحقيق الأدلة الأصولية»[٢].

تطور المدارس الإسلامية

إذا كنت محقاً في المعيار الذي أوردته للإسلامية الحقة، في الكلام السابق، ثم أكدت عليه عبر اقتباس طويل من أحد أبرز رجال الفقه الإسلامي، وأعني بذلك المعيار، أن نظرية ما، أو مؤسسة معينة تكون أصيلة في إسلاميتها بمقدار ما تتحدر عن مجمل تعاليم القرآن والسنّة، وبالتالي تنطبق بنجاح على وضعية معينة، أو تستجيب لمطلب معين، سيكون صحيحاً في المقابل أن هذه النظرية أو المؤسسة لن تكون إسلامية بمقدار كونها لا تتحدر عن تعاليم القرآن والسنّة ككل، وتكون بالتالي عاجزة عن حل أية معضلة معينة، أو قابلة لأن تطبق، بشكل إسلامي، على وضعية معينة. إن هناك طريقتين يمكن بهما لمثل هذا الكل من التعاليم أن ينطبق على وضعية معينة، إجتماعية كانت أو سياسية أو اقتصادية. الطريقة الأولى، هي أن يكون ثمة شخص عاش زمن ورود تلك التعاليم وتمكّن بالتالي من اختزانها أو هضمها كلياً بحيث أنه يكون قادراً ما أن يجد نفسه أمام وضعية معينة، على الحكم على الوضعية على ضوء ما كان قد سبق له أن هضمه. أما الطريقة الثانية وهي ذهنية الطابع وتتناقض كل التناقض مع الطريقة الأولى، ويمكننا أن نطلق

عليها اسم الطريقة التجريبية، فإنها تقوم على تحليل تلك التعاليم في أبعادها التاريخية والمنهجية: بمعنى أنها تنظر إلى القرآن والسنّة في بعدهما التاريخي بحيث تفهم معناهما وتكون قادرة بالتالي، منهجياً، على تصنيف القيم تبعاً للأوليات والمتأخرات، ملحقة الأكثر خصوصية بالأكثر عمومية، وتحصل بالتالي على جواب يوفره هذا النظام على مشكلة معينة أو على وضعية معطاة.

بعد وفاة النبي، وبشكل خاص حين انتشر المسلمون فور ذلك خارج شبه الجزيرة العربية ووجدوا أنفسهم يواجهون أوضاعاً إدارية وحقوقية وضرائبية جديدة، تبدى أسلوبهم في التعاطي مع تلك الأوضاع منتمياً إلى الطريقة الأولى أكثر من انتمائه إلى الطريقة الثانية، على الرغم من أن الطريقة الثانية ـ القائمة على أساس ذهني مقصود ـ لم تكن غائبة كلياً. وكان هذا أمراً طبيعياً، وذلك لأنه خلال حياة النبي، وعلى الرغم من أن العقول الأكثر تمحيصاً من بين صحابته فكرت بالتأكيد حول بعض القضايا، كان النبي موجوداً لتوفير ما يلزم من قرارات. ومن هنا، لدى وفاته، ورث المسلمون القرآن والمثل الذي شكله النبي بالنسبة إليهم، لكنهم لم يرثوا نظام تفكير مفصلاً أو مصاغاً بشكل عقلاني. وحين انطرحت أمامهم مشاكل جديدة، في العراق أو مصر مثلاً، أتوا بأجوبة، صحيح أنها كانت تأخذ في حسبانها العوائد والممارسات المحلية، لكنها كانت قائمة في الأساس على التعاليم العامة الواردة في القرآن، والتي كانوا قد عاشوا في أحضانها، وسمحت لوجودهم بأن يتكامل، بدلاً من أن يلجأوا، بشكل عام، إلى آيات من القرآن معينة، أو إلى نصوص من السنّة، اللهم إلا حين كانت لتلك الآيات محاميل حاسمة ومباشرة تتعلق بالقضايا المطروحة. بالتأكيد أنه حتى بين صحابة النبي، لم يكن كل واحد على نفس المستوى من العمق أو التواصل مع الفكر الجواني للقرآن أو للنبي. والحال أن النواة الأولية لصحابة النبي كانت تتألف من عدد قليل نسبياً من الأشخاص، ولم يكن كل صاحب على مستوى عمر أو علي أو ابن مسعود.

ولهذا السبب نجدهم في ذلك الحين ـ حيث أن رجال الجيل الأول من أجيال الإسلام كانوا ينطلقون في أحكامهم على ضوء تجربتهم مع التعاليم القرآنية ككل ـ وقد استنكفوا عن الاستناد إلى آيات فردية، إلا حين يكون لتلك الآيات محمول مباشر يتعلق بالمسألة المطروحة. وهم في الواقع كانوا يلجأون أكثر إلى الاستناد إلى سابقة ملموسة عرفوها خلال حياة الرسول، إن كان مثل تلك السابقة متوافراً. وإلا فإنهم كانوا يلجأوا إلى فهم اجمالي لأهداف القرآن. ولعل أدعى الأمثلة على هذا، إدهاشاً ما حدث حين رفض عمر بعد فتح العراق تقسيم أراضيه بين جنود الفتح المسلمين، بالتوافق مع ما كان محمد يمارسه بالنسبة إلى فتح أرجاء الجزيرة العربية. كان إلهام عمر يقول له بأن ممارسة النبي المتعلقة بأراضي القبائل، لم يعد بالإمكان ممارستها اليوم بعد أن جرى فتح بلد بأكمله. ولكن، بعد ضغوط ملحة من المعارضين، عاد عمر ولجأ إلى الآية العاشرة في «سورة الحشر» من أجل دعم الموقف الذي كان قد اتخذه من دون أن يكون له أي سند في أية آية من آيات القرآن، لكنه وجده يتماشى مع مصلحة المطالبة القرآنية العامة بنشر العدالة الاجتماعية والمساواة. لقد كان هذا النوع من المواقف ما قاد ج. شاخت في كتابه «أصول الفقه المحمدي» إلى ايراد ذلك القول المدهش الذي فحواه أنه خلال الحقبة الأدنى من حقب اتخاذ القرار في الإسلام «كان القرآن، وبشكل دائم، يستخدم في مرحلة ثانية من مراحل اتخاذ القرار». فإذا كان هذا القول يعني، كما يتبدى عليه، أن المسلمين كانوا يتجاهلون القرآن خلال المرحلة الأولى، سيكون قولاً غير مفهوم وعبثيًا. أما إذا كان يعني أن المسلمين الأوائل كانوا يتصرفون أولاً تبعاً لتجربتهم الشمولية مع تعاليم القرآن، ليلجأوا إلى الاستناد إلى أية خاصة من آياته في مرحلة ثانية، فيتبدى القول لنا وكأنه يصف ظاهرة كانت طبيعية ومفهومة في الوقت نفسه.

ان المرحلة الأكثر أهمية من مراحل تطور العلوم الدينية، تمّ الوصول إليها على عهد الجيلين التاليين «التابعين» و «تابعي التابعين». ومن الطبيعي أن أبناء

هذين الجيلين لم يكونوا بشاهدين على نزول القرآن وانتشار بعثة الرسول. ومع ذلك كان من بينهم مفكرون فاقوا الصحابة في رهافتهم الذهنية، وكانوا بالطبع رجالاً شديدي الإخلاص. والحال أن الإبداع الفقهي للمسلمين وصل إلى إتيان ثماره خلال حياة ذلك الجيل الذي تبع جيل الصحابة، ويبدو من المؤكد أن الحديث الذي ينسب إلى محمد والذي غالباً ما يؤتى على ذكره وفيه دعوة لمباركة الشخص الذي يصغي إلى ما يقوله النبي بعناية ثم ينقله بكل صدق إلى الآخرين، حيث أن الناقل يكون بالنسبة إلى الكثيرين أقل قدرة على فهم معنى القول بالمقارنة مع ذاك الذي ينقل القول إليه ونصّه: «حدثوا عني ولا حرج، بلغوا عني ولو حديثاً فربّ مبلَّغ أوعى من سامع، اللهم هل بلغت، اللهم اشهد»، من المؤكد أن هذا الحديث قد ظهر بين حلقات الفقهيين المنتمين إلى ذلك الجيل. وذلك لأنه من الجلي أن هذا الحديث إنما يسعى لإسباغ المصداقية على رجال الفقه بكونهم أكثر قدرة على فهم أقوال النبي من ناقلي الحديث، الذين كانت كل مهمتهم تقوم في نقل أقوال النبي.

لقد وصفت تلك المرحلة بالهامة لأنه خلال هذه المرحلة بالذات بدأت الدعوة للرجوع إلى آيات فردية في القرآن وإلى نصوص الحديث بغية التوصل إلى حل العديد من المعضلات بصورة شرعية. فالحال أنه حين كانت تتوافر نصوص مباشرة وجلية بما فيه الكفاية، كانت القضية تعتبر «محلولة»؛ أما إذا لم تتوافر النصوص، فكان يتعين العثور على نص قريب بما فيه الكفاية من القضية المفحوصة، بحيث يمكن حل القضية على أساس التماثل والقياس حتى ولو كانت هناك فروقات. الطريق الأولى كانت تسمى طريقة **النصّ**، أي الوصول إلى قرار على أساس وجود «نص واضح»، أما الطريقة الثانية، وهي أشد تعقيداً بكثير فكانت تسمى «**القياس**»، أي ابداء الرأي عن طريق المماثلة. تقليدياً، كانت طريقة **النص** تعتبر الأرضية الأوثق للوصول إلى قرارات، وكان ينظر إليها على أنها غير قابلة للدحض على الإطلاق؛ ومع هذا

فإن النص الذي استعرته من الشاطبي في القسم السابق، يناقض هذا الموقف بكل قوة، وذلك لأن الشاطبي يرى أن ما من نص مفرد يمكنه في ذاته أن يستحوذ على أية قوة إجرائية، إلا إذا جرى فهمه على ضوء خلفيته التاريخية، وعلى ضوء مجمل تعاليم القرآن والسنة. صحيح أن الشيباني، وهو فقيه حنفي عاش في القرن الثاني (توفي ٧٩٩) قال بكل وضوح أنه يمكن لنص معين أن يصبح نصّاً يعتمد عليه، أو دليلاً نصياً، بالاستناد إلى الكيفية التي بها تفهم هذا النص، بحيث أن الكلمات ذات القوة الإجرائية تصبح «نصاً بالاعتماد على ما تفهمه من تلك الكلمات»[٣].

أما بالنسبة الى القياس، أو اتّباع طريق المماثلة (وهي الطريقة المستخدمة أكثر من غيرها من قبل معظم الفقهاء المسلمين، في مسعاهم للخروج من القرآن والسنة بقوانين إجرائية) فإنه كان من الطبيعي للجوء إليه خلال القرن ونصف القرن الأولين من عمر الإسلام، أن يؤدي إلى نتائج فوضوية، وإلى تشتيت ثروة الآراء التشريعية في الإسلام. فإذا كان من شأن «نص واضح» أن يتحمل أكثر من رأي واحد، يصبح من الصعب علينا أن نتصور كيف أن القياس، الذي يشتغل عن طريق المماثلة، كان قادراً على أن يقود نحو أية نتائج تشريعية موحدة. فإذا كان فقيه ما يرى أن آية بعينها من القرآن، أو سابقة معيّنة حدثت على حياة الرسول، تشكل أساس محاججة قياسية بالنسبة إلى قضية معينة، كان فقيه آخر يرى في نص آية أخرى، أو في سابقة أخرى حدثت على عهد النبي، أساساً لمحاججة قياسية مختلفة. والحال أنه لو حدث، في تلك المرحلة، لرجال الفقه إن اشتغلوا على عمل يقوم على استنباط ممنهج للقيم والمبادىء من نصوص القرآن، بدلاً من الاشتغال بمثل تلك الأمور والأدوات الواهية، من المؤكد أنه كان من شأن نتائج عملهم أن تكون أفضل بكثير. ولا نعني بهذا أنه كان من شأن عملهم أن يؤدي إلى زوال الاختلاف في الرأي ـ وهو أمر غير ممكن، وغير مرغوب في الوقت نفسه ـ ولكن، على الأقل، كان من شأن الفوارق أن تكون أضأل، وكان من

شأن تلك الفوارق، زيادة على هذا، أن تقوم انطلاقاً من أسس مفهومة أكثر ومبررة أكثر، بحيث أن التواصل بين شتى وجهات النظر، كان من شأنه أن يكون أسهل. بدلاً من هذا نجد أن تأكيد الشافعي (توفي ٨١٩) على أن أي حديث، حتى ولو «عزل» عن سواه ونقل عن طريق سلسلة ناقلين واحدة، يجب أن يقبل بوصفه مسنداً، وأنه في مواجهة مثل هذا الحديث لا يجوز السماح بأية محاججة، هذا التأكيد يجب القبول به لأنه يوفر نقطة استناد أساسية وسط ما يتبدى لنا وكأنه صراع آراء لا ينتهي. ولكن هذا نفسه لا يبدو لنا كافياً، لأنه حتى في زمن الشافعي وأكثر من ذلك خلال القرن التالي له، توفر عدد كبير من الأحاديث ليعكس ويساند شتى الآراء المختلفة، التي كان يفترض بالمبدأ الذي اتبعه الشافعي أن يضع حداً لاختلافها

لقد أسفر تكاثر الأحاديث عن حدوث قطيعة في النمو المنتظم للفكر التشريعي بشكل خاص وللفكر الديني بشكل عام. وأنني لأقول «نمو منتظم» لأنه لا يمكن لأي مجتمع بشري يقوم بوظيفته أن يكون جامداً كلياً ـ فهناك على الدوام تغيرات تحدث بصورة متواصلة. ولكن في العالم الإسلامي لم تكن هذه التغيرات خاضعة لأية رقابة ولم تتوجه نحو أية غاية معينة. والحال أن معظم المفكرين الإسلاميين المحدثين وجهوا اللوم في حالة الجمود هذه، إلى زوال الخلافة عند أواسط القرن الثالث عشر، وإلى التفتت السياسي الذي أصاب العالم الإسلامي. ولكن، وكما أظهرت تحليلاتي السابقة، من المؤكد أن روح الإسلام قد أصيبت أساساً بحالة الجمود، منذ ما قبل ذلك التاريخ بفترة طويلة؛ فالحقيقة أن هذا الجمود قد تحدر عن الأسس التي عليها قامت الشريعة الإسلامية في الأساس. ولنلاحظ بأن تطور علم الإلهيات يتسم بنفس السمات التي يتسم بها الفكر الفقهي، وإن كان حاله أكثر فجائعية. فهذا العلم، الذي وصل إلى أوجه خلال القرن العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وصل إلى حد المطالبة لنفسه بوظيفة كونه «المدافع عن أسس الشريعة الإسلامية» تبعاً لأكثر أشكال المذهب الأشعري هيمنة وتسلطاً. وهو

على هذا النحو وصل إلى حد رفض مبدأ السببية (العلية)، وفاعلية الإرادة الإنسانية لمصلحة ألوهية كلية القدرة (بمعنى أن الإنسان ليس أكثر من فاعل بصورة مجازية، أما الفاعل الحقيقي فهو الله وحده)، أعلن علم الإلهيات أن الخير والشر لا يمكن التعرف إليهما إلا عبر الوحي (لا عبر العقل الطبيعي)، وأنكر أن تكون للأوامر الإلهية الواردة في القرآن أية غاية (كل ما في الأمر أنه يتعين إطاعتها لأنها أوامر إلهية). بل ولنلاحظ كيف أن الصائغ الرئيسي للنظرية الأشعرية، الباقلاني (عاش في القرن العاشر) قد أوصى بأنه يجب أن تتم مطالبة المسلمين رسمياً بالإيمان بذرية الزمان والمكان، أي رفض مبدأ السببية! وهذا كله حدث قبل فترة طويلة من زوال الخلافة. صحيح أن الأشعرية لم تنجح إلا بصورة تدريجية في فرض هيمنتها على العالم الإسلامي، وأن المساندة التي قدمها لها صوفيون من أمثال الغزالي (توفي ١١١١) تبدت أساسية لانتشارها وهيمنتها النهائية بوصفها فعل إيمان تتبعه الغالبية العظمى من المسلمين السنيّين. ومع هذا، لن يكون من قبيل المؤشر الواهي على سيطرة الجمود على الحياة الروحية والذهنية في الإسلام، أن تكون المنظومة الكلامية التي وضعها معاصر الأشعري، الفقيه الحنفي الماتريدي (نسبة إلى قرية ماتريد الواقعة قرب طشقند)، والتي تمسكت بآراء أكثر عقلانية من الآراء الأشعرية بالنسبة إلى كافة الأمور التي ذكرناها، أن تكون قد انهزمت على يد الأشعرية خلال حقبة الإسلام الوسيطة.

وأن ثمة أيضاً شكاً يسيراً حول وجود نوع من التلاقي الروحي نما بين الأشعرية، وبين بعض أكثر أشكال التصوف تطرفاً (مثل صوفية ابن عربي التي انتشرت انتشاراً واسعاً في القرن الثالث عشر) ذلك التصوف الذي كان يؤكد على وجود واحد لا وجود غيره، هو وجود الله، وينظر إلى كل شيء آخر على أنه وهم، طيف، أو مجرد مظهر. غير أن التمكن الضاري لمثل هذا النوع من التصوف خلال الحقبة الإسلامية الوسيطة المتأخرة، يعتبر في حد ذاته دليلاً كافياً على الاتجاه الذي كانت تنفخ فيه الريح. لكننا لا نرمي من

خلال هذا إلى نكران انشحاذ العقول، أو التطور الثقافي أو الأصالة التي كان يبديها بعض كبار الصوفيين، وأنه لمن الصحيح بما لا يدع مجالاً لأي شك أنه ـ ولنقل اعتباراً من القرن الثاني عشر ـ حدث في مواجهة خواء الإسلام «الرسمي» ـ تشريعاً وكلاماً ـ أن تبدت العقول الإسلامية الخلاقة متواجدة في المجال الصوفي خاصة. ومع هذا يبقى السؤال الأساسي كالتالي: ترى هل لهذه الصوفية، بطينتها الحلولية، أية علاقة بلاهوت القرآن أو برسالته الاجتماعية، أو بمسلك النبي نفسه، أو مسلك الجيل الأول من المسلمين؟

التغير المؤسساتي في إسلام العصور الوسطى

لقد قلت فيما سبق بأن التغيرات تواصلت في المجتمع الإسلامي خلال العصور الوسطى، بيد أن تلك التغيرات لم تحدث بشكل منتظم أو مسيطر عليه. وهنا في المقام الأول يتعين استبعاد المفهوم القائل بأن مجتمع العصور الوسطى الإسلامي كان مجتمعاً كلي الجمود، لأنه أقل ما يمكن أن يقال فيه، مفهوم يقود في وجهة مخطئة. إن علماء الاجتماع المحدثين «اكتشفوا» بأن المجتمعات البدائية كانت مطبوعة بـ «الاستقرار» لكنها، بسبب افتقارها إلى الحركة، كانت تفتقر كذلك إلى النمو والإبداع (ان عبارة «مستقر» إنما تعني في نهاية الأمر «ثابت» و «جامد» لكن العديد من علماء الاجتماع يفضلونها لأنها، كما يبدو، تبتعد عن اصدار أية أحكام قيمية). والحال أن غونار ميردال وجد هذا «الاكتشاف» براقاً في كتابه «الدراما الآسيوية» حين راح يحلل تخلف الأقطار الآسيوية. ولكن من المؤكد أن هذا التعبير الذي كثيراً ما جرى استخدامه، هو في الوقت نفسه تبسيطي ومخطىء. فالمرء يتعين عليه أن يتساءل فيم يكون مجتمع ما «مستقراً»، وفيم يكون «متغيراً»، وعليه أن يتساءل، إن كان هذا المجتمع متغيراً، هل تراه يتغير للأحسن أم للأسوأ. والواقع أن العلم قد كشف عن أن أوضاع المجتمعات البدائية كانت من «الاستقرار»، وهيمنة المجتمعات على الأفراد من الشمول، بحيث أن

أحلام هؤلاء الأفراد نفسها كانت مصاغة صياغة اجتماعية وتنحو لأن تكون قابلة للتوقع. وقد يمكن لمجتمع من المجتمعات أن يعاني من اللااستقرار السياسي ومن الانتفاضات، في نفس الوقت الذي يكون فيه ثابتاً في حياته الاجتماعية أو الاقتصادية أو الاجتماعية ـ الاقتصادية، كما كان الحال إلى حد ما بالنسبة إلى مجتمعات القرون الوسطى في الشرق وفي الغرب سواء بسواء. فالمجتمع قد يمكنه أن يكون مستقراً من الناحية السياسية في الوقت الذي يعيش فيه نمواً اقتصادياً سريعاً، كما كان حال المجتمعات الغربية بشكل عام خلال الحقبة القريبة من التاريخ. وأيضاً يمكن لمجتمع ما أن ينم عن استقرار سياسي وعن نمو اقتصادي، كما عن انهيار اجتماعي ـ أخلاقي، كما كان حال المجتمعات الغربية خلال فترة قريبة من الزمن. وكذلك يمكن للامبالاة ازاء الثروة، عبر ما يسمى بالاهتمامات الأخلاقية، أن تسفر عن فقر جماعي يمكنه بدوره أن يكون مسؤولاً عن معضلات أخلاقية من الطراز الأول ـ كما هو الحال في الأقطار المتخلفة اقتصادياً. وبشكل طردي يمكن أن نقول أن الهوس بالقيم الاقتصادية وحدها، قد يؤدي إلى تشويهات اجتماعية وإلى انهيار من شأنه أن يتخذ طابع الأزمة الأخلاقية الحادة ـ كما هو الحال، اليوم، في المجتمعات الغربية بشكل عام، وهو ما كان غولد سميث قد حذر منه في قصيدته «القرية المهجورة» حيث يقول:

«الشر يجعل الأرض على ما يرام، اذن: صلاة لكي يعجل الشر من مجيئه

«حيث تتراكم الثروة، لكن البشر ينحدرون»!

في عودة منا إلى مسألة التغير الاجتماعي في إسلام العصور الوسطى، سنجد أن من شأن تحليل مختصر، أن يكشف لنا عن أن المسألة معقدة سواء على مستواها النظري أو العملي. ففي المجال السياسي نجد أن الإسلام السنّي قد واصل، بشكل أساسي، تشريع وعقلنة الوضعية القائمة للأمور، حتى سقوط الخلافة في بغداد. وحتى من بعد سقوط الخلافة، نجد

ابن تيمية (توفي ١٣٢٨)، في معرض اعترافه بالوضعية القائمة للأمور، يقول أن حكماً واحداً وشاملاً ليس ضرورياً للجماعة الإسلامية؛ أما ما هو ضروري فهو التعاون بين الحكام المسلمين، واستجابتهم لثقة تابعيهم بهم. بالنسبة إلى ابن تيمية تكون وحدة عالم الأمة الإسلامية أهم بكثير من وحدة الحكم، التي في مطلق الأحوال يعتبرها وسيلة ضرورية للوصول إلى غاية. ولا يعتبرها غاية في حد ذاتها. والواقع أن ابن تيمية لوّح بهذا المبدأ في وجه الفقيه الشيعي الحلي (توفي ١٢٧٧)، الذي كان من الطبيعي له أن ينادي بأن حكماً يمارسه إمام معصوم، يعتبر من الأمور الجوهرية في الدين. وذلك لأنه كان قد بات من الصعب جداً، بالنسبة إلى الشيعة، أن يوجدوا أي تبرير فقهي لمسألة الحكم ازاء الغياب المستمر للإمام المعصوم. ومع ذلك في المجال العملي، كان ثمة فارق ضئيل بين الحكام السنة والشيعة: إذ على الرغم من أن المسألة كانت بالنسبة إلى الشيعة أكثر إحراجاً منها بالنسبة إلى السنة، فإن الفريقين وجدا أن من واجبهما، من ناحية مبدئية، أن يرضيا بالحد الذي تفرضه الشريعة على سلطتهما، فيما كان الفريقان يفتقران إلى ما يكفي من التبرير الفقهي للتراجع عن ذلك المبدأ. من هنا نميل إلى ملاحظة أنه، في هذا المجال العام من مجالات الحياة العامة، كان ثمة القليل، أو لم يكن ثمة على الإطلاق، أي رابط معياري بين الممارسة والنظرية، ويعود ذلك في المقام الأول إلى حقيقة موت الجانب النظري خلال القرون المتأخرة من العصر الإسلامي الوسيط.

أما في حقل الشريعة الذي يظل أكثر أهمية، فإن النظام الإسلامي التشريعي، كما سبق أن قلت، على الرغم من أنه في أساسه ظل مرتبطاً بالقرآن والسنة بشكل غير منهجي، لم يقم على أساس أي عمل ذهني ممنهج ينطلق من القيم الاجتماعية ـ الأخلاقية التي رسمها القرآن. أضف إلى هذا أن الأدبيات التشريعية للإسلام كانت، منذ بداياتها، ذات رائحة «نقلية» تتناقض مع متطلبات الحياة اليومية: لقد كانت مجرد جهود نظرية تقريباً. صحيح أن

هذه الجهود كانت كبيرة وتكشف عن قدر كبير من الأصالة، لكنها، من الناحية الحصرية، لم يكن بالإمكان اعتبارها شرائع ـ لأنها، إذ كانت وبشكل أساسي معنيَّة بالجانب الأخلاقي، فإن القسم الأكبر منها لم يكن ذا تأثير في أيِّ مجال خارج الضمير الإنساني. ومع ذلك، فإن الجهود العثمانية التي بذلت خلال القرن التاسع عشر عبر الاشتغال على ما يسمى بـ «المجلة»، تكشف لنا وبكل وضوح على أن بالإمكان بناء منظومة تشريعية كاملة انطلاقاً من تلك الجهود. أما الجهود الراهنة التي تبذلها بعض الدول الإسلامية الحديثة من أجل استبدال الشريعة بقانون علماني صرف، فإنها لا يمكن أن تعتبر، بشكل أساسي، إلا نتيجة لنوع من الانهزامية الثقافية. ولكن من الصحيح في هذا المجال، أنه باكراً منذ العصور الوسطى للإسلام، كانت بعض الاتجاهات العاملة في حقل الشريعة مسيئة بشكل حاسم لتكاملية الشريعة الإسلامية نفسها. ففي الوقت الذي تمت فيه الاستفادة من الدعوة للاستجابة لمبادىء «الضرورة الاجتماعية» و «المصلحة العامة»، تلك الدعوة التي أعلنها الفقهاء المسلمون أنفسهم لما فيه مصلحة الادارة الحاكمة ـ بحيث أنهم فضلوا ألا يتبعوا تعاليم الشريعة حتى حين كانت الظروف تقتضي منهم ذلك ـ، نجد أن الحكام المسلمين سعوا في الوقت نفسه إلى إيجاد شريعة من صنع الدولة، تبدت في نهاية الأمر لا إسلامية ولا علمانية سواء بسواء. والحقيقة أنه لم يكن ثمة ما هو خطأ في ذينك المبدأين نفسيهما، شرط أن يكون تطبيقهما قائماً على أسس الشريعة نفسها. ولكن حين شعر الحكام بأنهم أحرار في سن قوانينهم الخاصة، القائمة على مبدئي الضرورة الاجتماعية والمصلحة العامة، في غياب أية جهود تسعى لإعادة صياغة أو إعادة التفكير بالشريعة الإسلامية، كانت النتيجة كارثة حلت على الشريعة الإسلامية نفسها. يومها، ما كان مطلوباً لكنه لم يتحقق أبداً، إنما كان نوعاً من إعادة الصياغة الدائمة والإثراء المتواصل للشريعة الإسلامية، من شأنهما أن يحفظا لها تكاملها وفعاليتها.

وكما سبق لي أن قلت، لقد كان ثمة الكثير مما هو أصيل ومثمر في الأدب الإسلامي الفقهي الواسع النطاق، لكنه كان على غير تواصل مع الممارسة التشريعية القائمة. وما المقتطف الذي اقتبسته من الشاطبي وأوردته في القسم الأول من هذا الفصل، سوى مثال على تلك الأصالة والاثمار. وهناك، أيضاً، أمثلة كثيرة على جهود بذلها فقهاء ومفكرون مسلمون من أجل الوصول إلى نوع من التجديد. فعز الدين بن عبد السلام السلامي (عاش في القرن الثالث عشر)، مثلاً، كان يرفض الحرم الذي أقيم على الربا من قبل كافة رجال الشريعة المسلمين تقريباً، كما أنه كان يرفض رجم الزاني أو الزانية بالحجارة حتى الموت، معلناً أن كل النصوص التقليدية حول هذا الموضوع لم يعد من الممكن الاعتماد عليها. يقينا أن الجهود الذي بذلها المفكرون المسلمون الكبار وصولاً حتى مفكر القرن الثامن عشر شاه ولي الله من مدينة دلهي، لم تفتقر إلى المواقف الثورية. غير أن السلفية كانت قد عرفت كيف تبتدع مقدرة مدهشة على امتصاص الصدمة: إن كل أولئك المفكرين قد نظرت إليهم الدوائر السلفية نظرة تقدير باعتبارهم ممثلين عظماء للإسلام، غير أن مواقفهم الثورية وما جاء إلى الإسلام من اضافات راديكالية، كانت سرعان ما ترفض باعتبارها «شاذة» أو استثنائية، وترمى بالتالي في مهب النسيان. ولقد احتاج الأمر إلى متمرد حقيقي من طراز ابن تيمية حتى يحدث ثقباً حقيقياً في جدار الإجماع الصلب هذا.

ولكن فيما كانت الخروقات الدائبة تتولى على صفحة الشريعة، ليس فقط من قبل القوانين التي تستنها الدول، بل أيضاً من لدن القوانين العرفية التي كانت تحكم شتى المناطق الثقافية، كان العلماء، حراس الشريعة الحقيقيون يتمسكون بكل عناد، إلى جانب قوانين الأحوال الشخصية بجزأين من أجزاء الشريعة: أركان الاسلام الخمسة، أي شهادة الإيمان، والصلاة، والصوم والزكاة والحج إلى مكة، من ناحية، والحدود، أي بعض أنواع العقوبات المحددة في القرآن والتي تطال بعض أنواع الجرائم كالقتل

والزنا والسرقة، من ناحية ثانية. ولقد سبق لي أن سميت الفئة الأولى «إسلام الحد الأدنى»، بينما سميت الفئة الثانية «الإسلام السلبي أو العقابي». والحقيقة أنه لم تكن ثمة أية دوافع نظرية على الاطلاق تدعو إلى ربط هذه القضايا المختلفة ببعضها البعض. والحال أن تعاليم القرآن في كليتها، والنضال التاريخي الذي خاضه النبي من أجل توفير محتوى اجتماعي - أخلاقي، لتلك التعاليم والبنى، وجبلها في بعضها البعض، صارت كلها خارج المشهد. لهذا يتعين علينا هنا أن نيمّم وجهنا، وان باختصار، شطر التربية الإسلامية كما تجلت خلال عصور الإسلام الوسطى: ما الذي كان يتم تدريسه، كيف ولماذا، وما الذي كانت عليه الغاية الناتجة عن ذلك النظام التربوي، وأين كمنت نقاط قوته وضعفه؟

التربية خلال عصر الإسلام الوسيط

على الرغم من أن بدايات التربية الإسلامية - التي كانت تعني تعلم القرآن وتطوير نظام عبادة من حوله - تعود، بشكل من الأشكال، إلى زمن النبي، فإن زمناً متأخراً يقع عند القرنين الأول والثاني للهجرة، كان هو الذي شهد انبثاق مراكز متفرقة للتعليم تحلقت من حول شخصيات بارزة. وكان على أولئك المعلمين، في العادة، أن يعطوا تلميذهم شهادة اجازة تمكّنه من أن يدرّس ما درسه - وكان في معظم الحالات يتألف من حفظ القرآن، وتدوين أحاديث النبي وصحابته، واستنباط نقاط شرعية انطلاقاً منها. أما المدارس المنظمة والتي وطدت نظام الامتحانات فمن المرجح أن الشيعة كانوا هم الذين أقاموها من أجل نشر المعرفة وتأطير الطلاب ايديولوجياً. بعد ذلك حين حل السلاجقة والايوبيون محل الدولتين الشيعيتين في ايران ومصر، جرى تنظيم مدارس أو كليات كبيرة على أسس سنية، وهذه المؤسسات سرعان ما تكاثرت مع مرور الزمن. ثم حين استتبت السلطة لسلالة الصفويين الشيعية في ايران خلال القرن السادس عشر، تزايد عدد المؤسسات التعليمية العليا التابعة

للشيعة الاثني عشرية، أما أهمها فكانت تقوم في مدينة قم. وبالنسبة إلى الإسلام السني، كانت المكانة الأولى المطلقة للأزهر في مصر، وهو المؤسسة التي أقيمت خلال القرن العاشر على يد فاطميي مصر الاسماعيليين، ثم صارت تابعة للاسلام السني، بعد فتح الأيوبيين لمصر خلال القرن الثاني عشر. إن ما سيحظى على مطلق الأهمية في المقام الأول، في الجردة التالية، إنما هو طبيعة ونوعية هذا التعليم، ونوع الإنسان الذي رمى إلى انتاجه ليقوم بخدمة الاسلام[٤].

لقد أشرت فيما سبق إلى انبثاق وتطور وسمات الشريعة الإسلامية وعلم الإلهيات، أما أول ما تطور فكان الشريعة التي رمت إلى الاستجابة لاحتياجات الإدارة والعدل الجلية، وتلاها علم الإلهيات. إن الشريعة الاسلامية، كما سبق لي أن أشرت أعلاه، ليست محصورة في كونها القانون الناطق، طالما أن جزءاً كبيراً منها يجسد وصايا أخلاقية أو شبه أخلاقية، لا يمكن أن تمارس بالإكراه من قبل أي مؤسسة. أضف إلى هذا أن الشريعة الإسلامية، على الرغم من أن جزءاً ما منها فرض فرضاً بشكل أحادي تقريباً في طول العالم الإسلامي وعرضه (وكان هذا الأمر، في المقام الأول، هو ما خلق ذلك التماثل في كل العالم الإسلامي)، إذا نظرنا اليها عن كثب متمعنين، ستبدو كمجموعة من الآراء التشريعية، أو، كما قال سانتيانا، «سجالاً لا ينتهي حول واجبات المسلم» أكثر منها قانوناً مصاغاً بوضوح، أو مجموعة من القوانين والقواعد. من هنا يمكننا أن نقول بأن هذه المجموعة تمثل، نظرياً، على الرغم من أنها عادت حين طبقت على أرض الواقع لتصبح جامدة وغير مرنة، تمثل ثروة مدهشة من النظرات القانونية، وبالتالي تمثل مروحة عريضة ومرنة من إمكانيات التفسير وإمكانية صياغة راهنة للشريعة. أي ـ بكلمات أخرى ـ أن ثمة أمامنا نظاماً تشريعياً، أو حتى تنويعة من الأنظمة التشريعية يمكن ابتداعها انطلاقاً من قاعدة تلك المجموعة من النظرات، حتى ولو كانت تلك النظرات نفسها لا تشكل شريعة بالمعنى الحصري للكلمة.

لقد شكلت الشريعة والإلهيات، القسم المركزي من نظام التعليم العالي في الإسلام كما لقن في المدارس. أما حجر الأساس في الإلهيات الإسلامية كما صاغها الأشعري وتلامذته، فإنه عاد وصيغ على شكل مناهج من قبل فخر الدين الرازي (توفي ١٢٠٩) والايجي (توفي ١٣٥٥) وغيرهما، عبر دمج بعض المواضيع الفلسفية فيه، مثل الجوهر والوجود، والعلة وطبيعة الصفات الإلهية، والنبوة، في نفس الوقت الذي رفضت فيه طروحات فلاسفة مسلمين مثل ابن سينا، ونسبت آراؤهم إلى علم الكلام الذي اعتبر حاملاً للطروحات المضادة. وعلى هذا النحو نفسه نجد أن طروحات علم الكلام السني كما صاغها الماتريدي، على الرغم من أنها أقل أهمية من الناحية التاريخية مع كونها أكثر عقلانية، صيغت فيما بعد بشكل أفضل من قبل كتاب مثل النسفي (توفي ١٣١٠) وشارحه التفتازاني (توفي ١٣٨٩). مقابل هذا، نلاحظ كيف أن ثورة كبيرة طالت الفقه الشيعي خلال الفترة بين القرن العاشر والقرن الحادي عشر. وبينما كان علم الكلام الشيعي في الوقت نفسه أقرب إلى عدم النضج والمحورية الاناسية، حدث كما يبدو تبدل مفاجيء وملفت حين تمثل الشيعة (وربما بالتعارض مع علم الكلام السني) نظرية المعتزلة الرئيسية في الحرية والارادة الانسانية مركزين بشكل عام على مسألة العقل (حتى وإن كانوا قد استنكفوا عن قبول نظرية المعتزلة المتعلقة بأن الخير والشر، يمكن للعقل البشري التمييز بينهما، مركزين بدلاً من هذا على نظرية الإمام المعصوم كمنبع للمعرفة الموثوقة). والحال أن بنى علم الكلام الشيعي هذه كما تبدت في القرن الحادي عشر، عادت وتطورت أكثر وأكثر بفضل جهود الفيلسوف والفقيه الشيعي نصير الدين الطوسي (توفي ١٢٧٤)، وخاصة بفضل تلميذه اللام الحلي، اللذين لم يرفضا الفلسفة كما فعل السنة، بل قبلاها على نطاق واسع[٥].

عندما جرى تنظيم المدارس على ذلك النحو، كانت تلكم هي المنظومات التشريعية والإلهية التي تم تدريسها للطلاب. والحقيقة أننا بالكاد

نعرف شيئاً عما كان يدرس في أولى كليات القرون الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر. ولكن من المؤكد، على أي حال، أنه قد أقيمت، ومنذ البداية، تمايزات معينة جرى على أساسها تصنيف شتى «العلوم» أو فروع التعليم. وبعض تلك التمايزات قام، على سبيل المثال، بين العلوم النظرية والعلوم العملية وبين الكلي والجزئي من العلم، وكان ذا أصول اغريقية. أما بالعلوم النظرية والعملية، فكانوا يعنون، بشكل عام، اللاهوت (الذي كان يسمى كذلك علم التوحيد، أو علم أصول الدين، أو ـ فيما بعد ـ الإلهيات) من ناحية والشريعة (المسماة فقهاً ثم شريعة بعد ذلك). ولكن حين كانت الشريعة تؤسس بشكل أكثر منهجية على أساس مبادىء أساسية، كانت مبادىء الشريعة تلك، أي أصول الفقه، تميز بوصفها علماً مستقلاً، عن القواعد التشريعية التي كان يطلق عليها اسم علم الفروع، وكذلك فقه الشريعة، حتى وإن كان هذان المعنيان قد ظلا يستعملان لتعيين علمي الشريعة معاً.

بيد أن التمييز الأكثر حسماً الذي قام على مر الزمن، كان ذاك الذي أقيم بين علوم الشريعة (أو العلوم النقلية) وبين العلوم العقلية (أو العلوم غير الشرعية)، وهي العلوم التي تم في إزائها تبني مواقف راحت تزداد خنقاً وتصلباً مع مرور الزمن. وثمة في الحقبة أسباب عديدة تفسر لنا هذا التطور الخطير. أولها ذلك الرأي الذي راح يشيع وفحواه أنه بينما تبدو المعرفة واسعة والحياة ضيقة، فإن على المرء أن يضع سلم أفضليات، ومن الطبيعي أن يكون هذا السلم موضوعاً لما فيه صالح علوم الشريعة، التي بها يرتبط نجاح المرء في الحصول على مكان جيد له في الآخرة. وإنه لمن المهم جداً أن نتمعّن في هذا الموقف النفساني، الذي لا يرفض «العلوم العقلية» لأنها علوم عقلية، بل يرفضها لأنها لا تؤدي بالمرء إلى سعادته الروحية. والحال، أن واقع انتشار الصوفية التي ـ لما فيه مصلحة المرء في تنمية حياته الروحية الداخلية وتجربته الايمانية المباشرة ـ كانت بشكل عام على عداء

ليس فقط ازاء العلوم العقلية، بل أيضاً ازاء كل نزعة ثقافية، هذا الواقع يبدو لنا شديد الأهمية في هذا المجال. وعلى الرغم من وجود رجال، مثل الحاجي خليفة في القرن السابع عشر (وخاصة في كتابه «ميزان الحق»)، راحوا يذكرون بأن القرآن لا يكف عن دعوة الإنسان إلى «التفكير» و «عقل الأمور» و «التأمل» في العالم المخلوق والمنظم بشكل محكم، بحيث لا يمكن أن يعثر فيه على أي هنة أو خرق، فإن رفض العلوم العقلية ظل متواصلاً، بفعل انتشار معارضة العلماء وأنظمتهم التدريسية لتلك العلوم. أما السبب الهام الثالث الذي يكمن خلف انحدار العلم والفلسفة التدريجي فهو، بالطبع، أنه فيما كان أصحاب الاجازات من أهل العلوم الشرعية قادرين على الحصول على شتى الوظائف في الافتاء والقضاء، فإن الفلاسفة ورجال العلم كانوا لا يحصلون إلا على وظائف محدودة في البلاط.

أما السبب الرابع، والذي لا يقل أهمية على أي حال، فيكمن في موقف بعض رجال الدين الاستثنائيين والهامين من أمثال الغزالي. فالغزالي لم يكن معارضاً للعلم في ذاته، بل للفلسفة كما عبر عنها كبار الفلاسفة المسلمين من أمثال الفارابي، وبشكل خاص، ابن سينا. فبسبب من بعض آرائهم الميتافيزيقية اللاممتثلة مثل قدم العالم، والطبيعة الرمزية الخالصة للوحي النبوي ورفض فكرة البعث الجسدي، عمد الغزالي وغيره من المفكرين السلفيين إلى التنديد بهؤلاء الفلاسفة باعتبارهم مهرطقين وأصحاب بدع. لقد أشار الغزالي أيضاً، عن حق، إلى أن التأمل الميتافيزيقي لا يمتلك أي يقين أو قوة برهانية، أو أية أدلة رياضية؛ لكنه ـ أي الغزالي ـ تابع يقول، عن خطأ، بأنه طالما أن فلسفة هؤلاء الأشخاص مفسدة للإيمان، لذلك يتعين تحريم كتاباتهم العلمية ـ طالما أن هذه الأعمال تنحو إلى جعل الطلاب يميلون إلى هؤلاء الفلاسفة (الذين كانوا، بالطبع، رجال علم أيضاً) ومستعدين للقبول بفلسفتهم! واننا لنلاحظ كيف أن الغزالي يعمد في كتابه «ميزان العمل» إلى اللجوء إلى مسألة سلم الأولويات ليستخدمها ضد أولئك

الأطباء الذين يريدون أن يعطوا الأسبقية للعلوم الطبية على علوم الدين فيقودون الجمهور ذا العقل البسيط عن طريق شعارات مثل «بدنك ثم دينك» فكيف، يتساءل الغزالي، يمكن للجسد أن يكون ذا أفضلية على الروح؟

بشكل عام نلاحظ أن التعليم الابتدائي (الذي كان يعطى في المكتبات أو الكتّاب حيث يتم تدريس القراءة والكتابة وحفظ القرآن والصلوات وبعض الرياضيات الابتدائية) كان منغلقاً على ذاته كوحدة قائمة، لا توصل صاحبها إلى نظام تربوي أرفع. ولكن كانت هناك كليات رسمية وخاصة تلك التي أسسها السلاطين العثمانيون، يبدو أنها كانت تعطي درجات متتالية. فعلى سبيل المثال، نجد أن المؤسسة التعليمية التي أقامها محمد الفاتح على جانبي المسجد الذي بناه بعد فتحه اسطنبول، كان يقال عنها أنها تحتوي على «ستة عشر مدرسة». والحقيقة أن هذه المدارس كانت في واقع الأمر ستة عشر مستوى تعليمياً، تبدأ بالمستوى الابتدائي وتنتهي بنوع من التخصص في مجال متقدم. لقد كان لكلية (أو جامعة!) محمد الفاتح، في أعلى مستوياتها، قسمان، واحد منهما يعنى **بالعلوم الشرعية**، والثاني **بالعلوم العقلية**. وكان القسم الأول يضم **الالهيات** و **الفقه** و **الأدب**، فيما كان القسم الثاني يضم العلوم الطبيعية أو **الطبيعيات**، و **الحكمة** (الفلسفة)، و **الطب**. ومن المرجح أنه لم تكن هناك أية امتحانات سنوية، لكن الطلاب كانوا يرفعون إلى المستوى الأعلى بفضل توصية مدرسيهم بهم. وعلى هذا النحو تبدو لنا حالة مدرسة سليمان القانوني. ومرة أخرى نقول أننا لا نعرف الشيء الكثير عن التطور التاريخي الذي عرفته تلك المؤسسات.

الفلك والرياضيات والفلسفة كانت تدرس أيضاً في اطار النظم التربوية الايرانية خلال العصر الوسيط، إلى جانب العلوم الشرعية وعلم التوحيد (الإلهيات). ولكن في ايران، على الرغم من أن الحكومات كانت تقدم العون للمدارس (الصفويون، بشكل خاص، طوروا علاقة جيدة بينهم وبين العلماء)،

كانت المدارس تعتبر مؤسسات خاصة مستقلة («حوزة - إي علمية» أو «حوزة المعرفة»). وبعد القرنين الثاني عشر والثالث عشر، من الواضح أن التقاليد الفلسفية الخلاقة ذات المستوى الرفيع ظلت قائمة في ايران، حيث بقيت على حالها حتى زمننا الحاضر هذا. أما في تركيا، وفي شبه القارة الهندية - الباكستانية، فإن مستوى التقاليد الفلسفية لم يكن رفيعاً، مع بعض الاستثناءات، على الرغم من أنها ظلت قائمة حتى العصور الحديثة. ولكن حتى في ايران، حيث واصلت الفلسفة ازدهارها بشكل مدهش، حتى بعد توطد التشيع كدين رسمي للدولة، فإن الجسم السلفي بين رجال الدين الشيعة ظل ينظر إلى الفلسفة بكثير من الارتياب. أي بكلمات أخرى، أن الفلسفة والفكر السلفي الحقيقي نادراً ما كانا يتقاطعان ويلتقيان، وعلى الرغم من أن فلاسفة من طينة محمد باقر مير داماد، وملا صدرا (وهما ينتميان إلى القرنين السادس عشر والسابع عشر) قد كتبوا حول الدين، فإن كتاباتهم الدينية كانت نادراً ما تقرأ لذاتها، أو تستلهم في مجال التفكير السلفي.

وفي العالم العربي يبدو لنا أن الفلسفة، وربما العلم أيضاً، قد استبعدا عن البرامج الدراسية بوصفهما «غير دينيين» بينما نلاحظ أنه اعتباراً من القرن الرابع عشر، تمكن علم البيان العربي وعلم البديع من تركيز أنفسهما بوصفهما، إلى جانب الإلهيات، ميداناً ثقافياً أساسياً بين الدارسين السلفيين. والحال أن علم البيان والبديع قد ولد عند قرون الإسلام الأولى، على يد المعتزلة الذين أبدوا اهتماماً بـ «الاعجاز» اللغوي للقرآن، ثم أصبح بعد ذلك فرعاً مستقلاً من فروع التعليم، لا تربطه بعلم الخطابة الاغريقي سوى صلات يسيرة، بينما يقوم أساساً على علم النحو العربي، باعتباره علماً يتكشف عبر التأمل في بيان ونحو وجمال خطبةٍ أو حديثٍ أو آيةٍ قرآنية. ونلاحظ على سبيل المثال كيف أن مفسر القرآن المصري شهاب الدين الخفاجي (توفي ١٦٥٩) يوجه جزءاً أساسياً من القسم الأول من تفسيره في اتجاه التحليلات

النحوية (الاعراب) للبسملة التي بها تفتتح كل سورة من سور القرآن، ويتلوها المسلم قبل قيامه بأي عمل: «بسم الله الرحمن الرحيم». ومن الواضح أن القسم الأعظم من التفسيرات القرآنية التي ظهرت خلال العصر الوسيط المتأخر، كانت تفسيرات نحوية. كما هو حال التفسير الشهير الذي وضعه البيضاوي (توفي حوالى ١٢٨٦) والذي غالباً ما يستخدم في المدارس لتدريس القرآن.

وعلى هذا النحو نلاحظ كيف أن وثيقة دينية مؤثرة وثورية مثل القرآن، قد دفنت تحت ركام من دروس النحو والبيان. ومن الغريب في الأمر أن القرآن لم يدرّس أبداً في ذاته، وربما كان السبب الكامن وراء هذا الواقع هو الخوف من أن دراسة ذات معنى للقرآن في ذاته، قد يكون من شأنها أن تحدث انقلاباً في الوضعية القائمة، وليس فقط في ميدان التربية والإلهيات، بل كذلك في الميدان الاجتماعي أيضاً. من هنا كان المرء بحاجة لدعم خارجي يمكّنه من فهم القرآن ـ وهل ثمة ما من شأنه أن يكون أكثر لذة وحتى تخديراً، من علم البيان والبديع؟ ويبدو لنا أن هذا العلم حل في الأزهر عند المرحلة الوسيطة المتأخرة، محل الفلسفة والعلم، وصار يشكل إلى جانب الإلهيات (التي صارت تضم المنطق باعتباره علماً «أداتياً») والشريعة، جوهر المستوى الأعلى من التعليم. ولكن، كما ترينا دراسة نشرت حديثاً[٦]، كان ثمة حركة احياء لبعض العلوم «العلمانية» في الأزهر، خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، سبقت محاولة التحديث في مصر. أما في الهند، التي بقيت إلى حد كبير، خارج مركز حركة التطور الثقافي الإسلامي فإن الدراسات العلمية لم تتطور أيما تطور ملموس. ويخبرنا مفكر القرن الثامن عشر التهانوي، في تقديمه لكتابه «كشاف اصطلاحات الفنون» أنه لم يتمكن من العثور في الهند على أي مكان يمكنه أن يدرس فيه العلم، لذلك اضطر للاعتماد على كتب السابقين لكي يؤلف كتابه.

ان التطور الأساسي الذي أصاب نوعية التعليم خلال عصور الاسلام الوسيطة المتأخرة، كان احلال التفسيرات والتعليقات محل النصوص الأصلية في مجال الالهيات والحكمة والفقه كمواد تدرس في أعلى المستويات الدراسية. والحال أن دراسة التفسيرات هذه قد أسفرت عن دراسة التفاصيل الخارجية وغير المجدية، واستبعاد المسائل الأساسية في أي موضوع من المواضيع. وعلى هذا النحو صار الجدل أفضل طريقة للحصول على العلامات، وصار يحل محل الجهود الذهنية الأصيلة التي كان ينبغي لها أن تنصب على المسائل الحقيقية في أي حقل من حقول العلم. في المراحل المبكرة، كان تفسير عمل من الأعمال يعتبر نتيجة لتدريس الاستاذ للعمل نفسه في الصف: حيث أن تفسيراته وتعليقاته كانت تدوّن من قبل التلامذة، ومن ثم تجمع على شكل تفسير يوافق عليه الأستاذ. في وقت لاحق، صار بعض أبرز الأساتذة يكتبون نصاً مكثفاً يتعلق بحقل من الحقول («كتاب التجريد» لنصير الدين الطوسي في الالهيات، مثلاً) أو كتاباً شعرياً (مثل «ألفية» ابن مالك، المحللة للنحو العربي عبر ألف بيت من الشعر)، بحيث يجدها الطلاب أسهل على الدراسة أو الحفظ. ولقد نتج عن هذا، من ناحية، عادة سيئة تقوم في دراسة المواد بالواسطة من دون أي فهم عميق لها، ومن ناحية ثانية، تكاثر عدد التفسيرات والتعليقات، والنصوص الناقضة أو المغالية في نقضها للنصوص الأساسية (المعارضة لها). والحال أن هذه الابتكارات غير المثمرة، وتضييع الطاقات الذهنية القيّمة، وصلت الى ذروتها في أعمال مثل تفسير القرآن كما وضعه الفيضي، وهو أديب بارز من أدباء القرن السادس عشر، ومن أهل بلاط السلطان المغولي أكبر. في ذلك العمل أنفق المؤلف وقته في الاشتغال على الحروف الهجائية العربية فاختصرها من ثمانية وعشرين حرفاً إلى ثلاثة عشر حرفاً، بعد أن ألغى الحروف ذات النقاط! وهناك أعمال كتبها باحثون أتراك، تتميز بأنها إن قرئت كلماتها أفقياً أو عمودياً، أو عرضياً من زاوية لزاوية، أو في كل فقرة على حدة أو عن طريق

التواتر (أو عبر قراءة السطور وليس الكلمات بالتتابع) في كل صفحة من الصفحات، يمكن للمرء أن يجد نصوصاً قابلة للقراءة، في خمسة فروع من فروع العلم (مثلاً: النحو، الإلهيات، الشريعة، المنطق والحكمة)، وفي ثلاث لغات: العربية، التركية (العثمانية) والفارسية! وعلى الرغم من أن وجود نحو تقني عربي من شأنه أن يسهل المهمة كثيراً، فإن مثل هذه الأعمال تمثل دون شك، تعبيراً لا يصدق عن شتى أنواع البهلوانية الذهنية. وأخيراً نذكر أن هذا التطور أتى متوازياً مع نمط آخر من النصوص المكثفة التي لم تكتب لتسهيل عمل الطلاب، بل على العكس من هذا، كتبت لتعسير هذا العمل فأتت أشبه بأحجيات (مع أن من فضائلها أحياناً أنها كانت سهلة الحفظ!). وفي هذا المجال كانت هناك تعليقات على التعليقات تحاول أن تفسرها، كما هو حال كتاب الخيالي (توفي ١٤٥٧) الذي كان تفسيراً لكتاب التفتازاني الذي يفسر كتاب النسفي. والحال أن كتاب الخيالي كان من الصعوبة بحيث أن العديدين حاولوا التعليق عليه وتفسيره لكنهم جميعاً فشلوا حتى أتى الباحث الهندي عبد الحكيم (الذي يسميه المؤلفون العرب: اللاهوري) في القرنين السادس عشر والسابع عشر، ليضع له تفسيراً ناجحاً.

والحقيقة أن العالم الإسلامي عبر التعود على كتابة التعليقات من أجل التعليقات نفسها، وعبر التعود على الابتعاد أكثر وأكثر عن الأفكار الأصيلة، شهد انبثاق وازدهار ذلك النمط من الباحثين الذين تبدوا موسوعيين حقاً فاشتغلوا من أجل تعلمهم لكنهم لم يكن لديهم جديد يقولونه حقاً. وهذه الفئة من المعلقين ـ المراكمين ـ المدرسيين يتعين تمييزها، من ناحية، عن نمط شديد الاختلاف من المفكرين من أمثال أرسطو، أو من أمثال مفكرين أصغر منه قيمة مثل ابن سينا، اشتغلوا دائماً على حقول متنوعة من المعارف ليصلوا عبر ذلك إلى نظام فكري موحد، ورؤية للعالم متماسكة، ومن ناحية ثانية، عن نمط حديث من الأخصائييّن الذين تنحصر المعرفة لديهم على نطاق شديد الضيق والتخصص. إن المفكر الإسلامي الذي ينتمي إلى

المرحلة المتأخرة من العصر الوسيط، والذي أتحدث عن نمطه هاهنا، كان ذاك الذي «يدرس» كافة حقول المعرفة المتوفرة، لكنه يفعل هذا، بشكل خاص، عبر التفسيرات والشروح، وكان هو نفسه مفسراً وشارحاً وجامعاً. يقيناً أن هذا النمط من الدارسين ليس وقفاً على العالم الإسلامي، بل انه يمثل العديد من العلماء الذين عرفتهم أوروبا في قرونها الوسطى. والحال أن هذا النمط يحمل في ذهنه فرضية هامة، لكنها ضمنية، تقول أن الدراسة لا ينظر إليها على أنها جهد متابعة، ووصول خلاق للعقل إلى ما هو مجهول ـ كما هو الحال اليوم ـ بل بالأحرى هي حصول سلبي على معرفة متوطدة سلفاً. ومن الطبيعي ألا يؤدي هذا الفهم للوصول إلى بحث أو تفكير أصيل، طالما أنه يفترض بأن كل ما كان بالإمكان معرفته حول الواقع، قد عرف بالعقل، باستثناء أمور قليلة يمكن الوصول إليها عن طريق الشروحات أو الاستطرادات أو الاستعارات. أما الرأي القائل بأن العقل يكون خلاقاً في المعرفة، فإنه من سمات نظريات المعرفة الحديثة.

لقد أنتج التصوف الإسلامي نظرية معرفة خاصة به، ومفادها أن ما جرى تعلمه عن طريق الكتب لا يشكل أية معرفة على الاطلاق: المعرفة الحقة هي ما أبلغه الله للصوفي عبر تجربة حدسية مباشرة. وعلى هذا النحو نجد المتصوفة يرفضون التعليم والتفكير العقلي باعتبارهما مفسدين وضعياً. ان هذه التجربة الصوفية تتميز بنوع من المباشرة واليقينية يجعلها في منعة عن أي خطأ. وفي أمان من أي شك. وعلى الرغم من أن عدداً من أهم فلاسفة ما بعد القرن الثاني عشر، من أمثال السهروردي (توفي ١١٩١) وصدر الدين الشيرازي (ملاصدرا، توفي ١١٤١) وغيرهما، قد زعموا أن لديهم القدرة على الملاءمة بين العقلانية والتجربة الحدسية، فإن الصوفيين الأقحاح احتقروا العقلانية احتقاراً بيّناً. والصوفيون، في زواياهم أو «الخانقاه»، كانوا، الى جانب ادائهم لممارساتهم الروحية، وتوجيههم لتلامذتهم، يدرّسون أهم كتابات الروحانية الصوفية مثل «مثنوي» جلال الدين الرومي (توفي ١٢٧٣).

وفيما بعد حين ضاقت الهوة بين العلماء والمتصوفة، وانخرط العديد من العلماء أنفسهم في أكثر المدارس الصوفية سلفية، لم يكن من الغريب للخانقاه أن تعكس وفي الوقت نفسه نمط المدرسة ذات التعليم السلفي، والأعمال الصوفية الروحية، وهو ما يعطينا أفضل مثال عليه، الوجه الأكثر شعبية بين وجوه التصوف في بغداد القرن الحادي عشر: عبد القادر الجيلاني.

التربية الإسلامية في شبه القارة الهندية ـ الباكستانية

لقد أشرت سابقاً إلى أن التربية في المجال الإسلامي الهندي، لم تكن ذات مستوى رفيع بشكل عام. ويتعين عليّ هنا أن أوضح هذه الفكرة وأخوض في تفاصيلها الخصوصية. وواقع الأمر أنه حين سارت التربية المنظمة في طريقها المرسوم في الهند خلال القرنين الثالث عشر والرابع عشر، كانت المراحل التكوينية والابداعية لمختلف العلوم في الاسلام قد انتهت، وصارت تلك العلوم إما على طريق الانحدار أو في وهدة الجمود. في ذلك الوقت بالذات كانت الغلبة خارج الهند لكتب الشروحات والمؤلفات الموسوعية. ومن هنا، فإن هذه النصوص الأخيرة وتعليقاتها كانت هي التي أتت لتشكل محتوى التربية الإسلامية في الهند. أما أولى العلوم التي أدخلت إليها فكانت الشريعة والإلهيات. وفي القرن الخامس عشر بدأ التركيز يشتد على المنطق، كما صارت ثمة هيمنة لعلوم البيان والبديع، وللحكمة خلال الحقبة المغولية، ولا سيما تحت حكم السلطان أكبر. وفي الوقت نفسه تقريباً (أي عند بدايات القرن السابع عشر)، راح **الحديث** يتلقى أولى الاهتمامات الكبرى به بفضل كتابات عبد الحق من دلهي الذي لقب بـ «المحدث». وخلال القرن الثامن عشر، صدرت برامج الدراسة المعروفة باسم «درس ـ إي ـ نظامي» التي وضعها الملا نظام الدين (توفي ١٤٤٧) ضمن اطار مدرسة «فرنجي محل» في لوكنو. وكان ذلك البرنامج يطال

حقبة تعلم تطول بين ٨ و١٠ سنوات تتدرج من التعليم المتوسط إلى التعليم العالي وتتضمن ستة عشر موضوعاً مختلفاً وثلاثة وثمانين واجباً. أما المواضيع فكانت (كما أصبح الحال عليه بعد ذلك في معظم المدارس) تتدرج على النحو التالي: قواعد النحو العربي (١٢ واجباً)؛ البيان (ثلاثة)؛ النثر (واجب واحد)؛ المنطق (عشرة)، الحكمة (أربعة)، الأدب العربي ـ نثراً وشعراً (سبعة واجبات)؛ الإلهيات (خمسة)؛ تاريخ الاسلام (ثلاثة)؛ الطب ـ بما فيه قسم «الحميات» لابن سينا في «القانون» (أربعة)؛ الفلك (اثنان)؛ الهندسة (واجب واحد يتضمن عشرين فصلاً من اقليدس)؛ فن الجدل (واجب واحد)؛ الفقه (ثمانية)؛ القانون (ستة)؛ قانون الوراثة (واجب واحد) مبادىء الحديث (واجب واحد)؛ الحديث (عشرة)؛ مبادىء القرآن ـ التفسير (واجب واحد)؛ القرآن ـ تعليقات (أربعة)[7].

ومن أجل تدريس مبادىء تفسير القرآن (أصول التفسير) تعطينا لائحة ناظر أحمد اسم كتاب «الفوز الكبير في أصول التفسير» لشاه ولي الله من دلهي (توفي ١٧٦٢). وبما أن نظام الدين قد عاد إلى دلهي بعد أن درس في المدينة، حوالي العام ١٧٣٢، وتوفي في العام ١٧٤٧، فإما أن يكون هذا الكتاب قد وضع بين ذينك التاريخين، وإما أن يكون قد أدرج في برنامج نظام الدين بعد موته، وهو أمر ممكن بالنظر إلى أن ثمة أعمالاً أخرى ترد في اللائحة، ومن المؤكد أنها أدرجت فيها لاحقاً.

ويعني هذا أن برنامج الدراسة قد بدأ يتعدل فور اكتماله ووضعه؛ وكان الاتجاه يميل نحو التبسيط، كما نحو الغاء العديد من الواجبات، بل وحتى نحو الغاء العديد من الميادين كالعلم والحكمة (الفلسفة). والحقيقة أن ولي الله نفسه قد وضع برامجاً أكثر تبسيطاً تم فيها الحفاظ على مكانة للعلوم الفيزيائية، حقاً، لكن أهميتها تضاءلت كثيراً. ومهما يكن فإن ولي الله أوصى، بكل قوة، بضرورة أن يدرس القرآن في ذاته بعيداً عن أي من تفسيراته

إذا أمكن، كما أوصى بأن التفسيرات المستخدمة يجب أن تكون مختصرة وقادرة على توضيح البنى النحوية أو معاني الكلمات، أو على تقديم الخلفية التاريخية للسور.

وعلى هذا النحو نلاحظ أنه فيما كانت برامج نظام الدين تركز على «العلوم العقلية» أتت برامج شاه ولي الله لتركز على العلوم التقليدية في الإسلام ـ الفقه، الإلهيات والحديث ـ مع تجديد أتت به فحواه ادراج أعمال التصوف في نهاية البرنامج ـ وهذا أمر شديد الجدة بالنسبة إلى نظام التربية السلفي. والحال أن هذين البرنامجين يشكلان، وبصورة عملية، برامج كافة المدارس حتى يومنا هذا، مع تركيبات متنوعة وتغييرات تلائم المزاج القائم في وضعية معينة، أو بالنسبة إلى مؤسس مدرسة أو كلية. أما الاتجاه العام فإنه كان، ودون أدنى ريب، تحت تأثير ولي الله ومدرسته الفكرية الأصولية، ينحو إلى إزالة العلوم العقلية والذهنية والتركيز على أصناف الدراسة السلفية الدينية الصرف. والحقيقة أن الانتشار الواسع للحديث في شبه القارة الهندية يعود إلى التأثير الكبير الذي مارسه شاه ولي الله وأبناؤه وتلامذته من بعده. علماً بأن مدرسة «الديوباند» في شمال الهند (ا.ب.) قد تأسست خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، على يد دارسين متحدرين من مدرسة شاه ولي الله.

مهما يكن، بما أن مدرسة ولي الله لم تمثل فقط مؤسسة تعليمية مثل مؤسسة نظام الدين في فرنجي محل، بل كانت كذلك وعلى وجه الخصوص جهداً طهرانياً اصلاحياً، من الواضح أن هذا الجهد قد تمخض، في توجهه الأخير وفي تأثيره، عن شلال حقيقي. فمن ناحية، نجد أن تيارها الأساسي قد تمثل عبر مؤسسات مثل ندوة ديوباند (حتى ولو كانت هذه الندوة قد تبدت أقل قوة وتمثيلاً من ولي الله نفسه)؛ ومن ناحية ثانية، نجدها قد أسفرت عن انبثاق مدرسة أهل الحديث، التي نحت لأن تكون معبرة عن

اتجاه يميني متطرف، يشدد على الحديث إلى درجة استبعاده ليس فقط للعلوم العقلانية البحتة مثل الحكمة، بل وكذلك علم الكلام نفسه، حيث نلاحظ أن تيار أهل الحديث ينظر إلى فائدة هذا العلم بشك وارتياب كما يفعل التيار الرئيسي في المذهب الحنبلي. بيد أن الأفكار الأكثر صفاءً المنتمية إلى مدرسة ولي الله، أسفرت في الوقت نفسه عن رد فعل قوي جاء في القرن التاسع عشر على صورة مدرسة بارلافي الفكرية، التي كانت تمارس في مواجهة ندوة ديوباند وجماعة أهل الحديث، تركيزاً واعياً على دين الجماهير، ممتزجاً بشتى أنواع المعتقدات الصوفية الشعبية في سلطة الأولياء وأسطرة شخصية النبي محمد. ولقد استعارت هذه الحركة اسمها من مدينة بارلي، التي كان خير ممثليها محمد رضا، الذي اشتهر بسجالاته الطويلة مع خصومه حول مسائل مثل هل كان النبي محمد يمتلك علم الغيب، وهل كان ذا جسم خفيف (طيف) وما شابه. ولنلاحظ أنه فيما كانت ندوة ديوباندز جماعة أهل الحديث، في المجال السياسي معادين للانكليز، كان ممثلو مدرسة بارلافي يصدرون فتاوى تقف إلى جانب الحكم البريطاني.

في باكستان، اذن، إلى جانب المدارس الشيعيّة، بقيت على قيد الوجود ثلاثة أنماط من المدارس السنية السلفية: «الديوباندي»، «أهل الحديث» و«البارلافي». وبينما كانت باكستان، عند التقسيم تمتلك ١٣٧ مدرسة، ارتفع العدد إلى ٢١٠ في العام ١٩٥٠، وإلى ٤٠١ في العام ١٩٦٠، وإلى ٥٦٣ في العام ١٩٧١، ويقال اليوم أن العدد الإجمالي للمدارس الصغرى والكبرى لا يقل عن ٨٩٣، يدرّس فيها ٣١٨٦ أستاذاً، نحو ٣٢٣٨٤ تلميذاً منتظماً[٨]. إن الزيادة السريعة في عدد المدارس في الباكستان منذ استقلاله، تبدو مدهشة. ومما لا ريب فيه أن السبب الأساسي خلف هذه الزيادة يكمن في أن دولة باكستان قد قامت على أساس انتمائها الديني الإسلامي. بيد أنه لمن الأمور الملفتة للنظر أن نلاحظ أن الزيادة في عدد المدارس وفي كمية

الدروس حول الإسلام السلفي التقليدي، تظهر ذات دلالة أكبر في المدن الصغرى وفي الأرياف (الزيادة كانت ضخمة في بعض مناطق البنجاب) أكثر منها في المدن الكبرى. أما كراتشي ولاهور فقد عرفتا ازدهاراً لا بأس به في عدد المدارس. هذا بينما نلاحظ في المدن الكبرى أن الاسلام التقليدي يميل تدريجياً نحو التربية الصناعية والعلمانية، وكنتيجة للتفسيرات الحديثة للإسلام، أو لانتشار العلمانية نلاحظ كيف أن الاسلام السلفي التقليدي قد ازدهر فقط في المدن الصغرى. ولسوف أحاول، من جهتي، أن أرصد هذا التطور بأكمله، في الفصلين التاليين.

الحداثة الاسلامية
الكلاسيكية والتربية

مدخل

رأينا في الفصل الأول أن نوعاً من العلمانية قد ظهر في العالم الاسلامي خلال حقب ما قبل الحداثة كنتيجة، بشكل عام، للجمود الذي أصاب الفكر الاسلامي، ولكن بشكل أكثر خصوصية كنتيجة لفشل الشريعة والمؤسسات في تطوير أنفسها بشكل يجعلها قادرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع المتغيرة. ولقد طال هذا الأمر مجرى مسار الاسلام الحديث، ولا سيما في الميدان التربوي كما سوف نرى في هذا الفصل. ومع ذلك، هناك فروقات جوهرية في السمة التي اتخذتها التطورات الحديثة في شتى المناطق الاسلامية، وهي فروقات قد يكون بالإمكان حسبانها، بصورة رئيسية، انطلاقاً من أربعة عوامل:

١ ـ العامل الأول يتعلق بما اذا كانت منطقة ثقافية معينة قد حافظت على سيادتها الذاتية في مواجهة توسع أوروبا السياسي، أو أنها خضعت لسيطرة القوى الأوروبية الكولونيالية أو حكمت من قبلها، كأمر واقع أو بفعل قوة القانون؛

٢ ـ العامل الثاني يتعلق بالسمة التي اتخذها تنظيم هيئة العلماء، أو الزعامات الدينية، والسمة التي اتخذتها علاقة هؤلاء مع المؤسسات الحاكمة قبل التمركز الكولونيالي؛

٣ ـ العامل الثالث يتعلق بوضعية تطور التربية الاسلامية والثقافة المواكبة لها، خلال المرحلة السابقة مباشرة على التمركز الكولونيالي؛

٤ ـ والعامل الرابع يتعلق بطبيعة السياسة الكولونيالية ككل وبطبيعة القوى الكولونيالية كل واحدة على حدة: بريطانية، فرنسية أو هولندية...

على هذا النحو، نجد أنه من بين الأقطار الاسلامية الهامة التي وقعت تحت هيمنة النفوذ الغربي، كانت تركيا الدولة الوحيدة التي عرفت كيف تحافظ على نفسها مستقلة بعيداً عن أي حكم مباشر أو غير مباشر (على الرغم من أنها لم تفلت بدورها من كافة أشكال الضغوطات والتدخلات الغربية)، هذا بينما نلاحظ مثلاً أن الجزيرة العربية، على الرغم من كونها منطقة اسلامية هامة من الناحية الدينية (ومن الناحية السياسية بالتالي)، لم تختبر أي تأثير غربي عليها. ثم، فيما كانت الهند قد وقعت تحت الحكم المباشر للانكليز طوال فترة من الزمن طويلة، وفيما وقعت منطقة شمال أفريقيا تحت حكم الفرنسيين، واندونيسيا تحت حكم الهولنديين، وقعت كل من مصر وإيران في قبضة نوع من ضغوط الهيمنة الغربية، جعل سياساتهما غير مستقلة، رغم أن حكام هذين البلدين لم يكونوا كحكام نيجيريا مثلاً، ضعفاء أو تحت الوصاية. ولنلاحظ هنا بأنه فيما سمح الاستعماران البريطاني والهولندي للثقافات والأنظمة التربوية في البلدان الواقعة تحت سيطرتهما، بأن تبقى بل وتنمو بكثير أو قليل من الحرية، حاولت سياسة فرنسا الادماجية، إحلال الثقافة والتربية الفرنسيتين محل الثقافة والتربية المحليتين، ولم تكتف مثلاً بأن تجعلهما يعيشان جنباً الى جنب، بل في معظم الأحيان تطور المستورد على حساب المحلي، أما في الجزائر فإن الثقافة والتربية الفرنسيتين قامتا على اساس الغاء الثقافات المحلية كلياً تقريباً. وفي شمال أفريقيا شجع الفرنسيون كذلك انتشار المدارس الصوفية على حساب اسلام العلماء التقليدي، الذي كانوا يخشونه حقاً، هذا

بينما نلاحظ أن البريطانيين والهولنديين لم يفعلوا هذا، بشكل عام؛ وهم حين كانت لديهم، في هذا المجال، سياسات خاصة فإن هذه السياسات كانت تتوجه شطر تطوير الاسلام السلفي. وألفت النظر هنا إلى أنني سوف أتناول في هذه الدراسة مناطق وسط آسيا الاسلامية، حيث عمد النظام الشيوعي السوفياتي الى الغاء كل تربية دينية، بل كل حياة دينية على الاطلاق؛ ومع ذلك لا بد من الاشارة الى أن الاسلام قد بدأ يعرف نوعاً من حركة الاحياء هناك، مؤخراً (الى جانب حركة مقاومة سرية، صوفية الطابع بشكل رئيسي) بيد أننا لا نزال نفتقر الى ما يكفي من المعلومات حول هذا كله.

بالنسبة الى العاملين الأول والرابع اللذين أوردتهما أعلاه على سبيل التقديم ـ سوف أسعى الى الحديث عنهما بشكل مفصل في مجال معالجة مختلف مناطق العالم الاسلامي بالتفصيل. أما العامل الثاني الذي يتعلق بطبيعة تنظيم هيئة العلماء وعلاقتها بالسلطة السياسية في المرحلة السابقة على الوجود الكولونيالي، فإننا هنا أيضاً نلاحظ الكثير من الفوارق الهامة. فبينما نجد مثلاً أن العلماء كانوا شديدي التنظيم في مصر (حيث كانوا متمركزين في الأزهر بصورة عملية) وفي تركيا، فإنهم كانوا مشتتين تقريباً في الهند (حتى ولو كانوا عنصراً أساسياً من عناصر السلطة في الدولة) وفي اندونيسيا. أما في ايران، فعلى الرغم من أن العلماء كانوا يتمتعون بنفوذ متعاظم في سياسات الدولة، يفوق نفوذ نظرائهم السنيين إلا في تركيا، فإنهم كانوا متجمعين في المدارس في عدد من المراكز الرئيسية، ولكن لم تكن لهم أية قواعد تنظيمية شمّالة. ناهيك عن أنه فيما كان العلماء يمثلون في تركيا طبقة قوية من طبقات السلطة الحاكمة ـ كما هو حال الكهنوت والكنسي المسيحي (في اطار الامبراطورية العثمانية لم تكن كلمة «عالم» تعني فقط الباحث، أو «العالم الديني»، كما هو حالها في بقية اجزاء العالم الاسلامي، بل كانت تعكس كذلك وضعية **رسمية**) ـ لم يكن ثمة في مصر، أية أجهزة كهنوتية أو شبه كهنوتية، خارج اطار القضاة الحكوميين

الموجودين على أي حال في طول العالم الاسلامي وعرضه. وأما في الهند واندونيسيا فإنهم بالكاد كانوا يتمتعون بأية سلطة رسمية.

أما بالنسبة الى وضعية تطور النظام التربوي الاسلامي العائد الى العصور الوسطى، قبل حلول التأثير الغربي، فإننا نتذكر من الفصل السابق كيف أن العصور الوسطى المتأخرة قد شهدت انحداراً ملحوظاً ـ كان بالأحرى نوعاً من الجمود ـ للحياة العقلية في العالم الاسلامي. إذ انطلاقاً من القرنين الثالث عشر والرابع عشر، كانت هناك فترة طويلة ساد فيها تحقيق الكتب التبسيطية والشروح والتعليقات. بمعنى أن كمًّا كبيراً من الأعمال المبتكرة قد دفن تحت ركام تلك المؤلفات التكرارية والاقتباسية. والذي لا شك فيه، في هذا المجال، أن ايران عرفت في الفترة نفسها ازدهاراً فلسفياً مجدداً. غير أن نظرة اجمالية الى تلك الأدبيات ستكشف لنا أنها لم تكن ذات أصالة خاصة، بل كانت سطحية وفقيرة. يبقى أن البلدين اللذين عرفا أكبر قدر من التطور، إن لم يكن من الأصالة، هما تركيا ومصر، ويعود السبب الرئيسي في هذا الى واقع أن التقاليد التربوية في هذين البلدين كانت على الدوام رفيعة التنظيم والتمركز. وبما أن الدولة الشيعية وضعت ايران على حدة بالنسبة الى العالم الاسلامي، نلاحظ أن هذا البلد عاش نوعاً من العزلة، حيث طور لنفسه نوعاً من النزعة الثقافية الروحية التي عرفت باسم **العرفان** (أو «الغنوصيّة الاسلامية») الذي على الرغم من أنه مارس بعض التأثير على الهند، فإنه كان ذا خصوصية ايرانية صرفة اعتباراً من القرن السادس عشر وحتى القرن التاسع عشر. وبعد تركيا ومصر وايران، تأتي الهند، بالعديد من ألمع مفسريها والمعلقين، والقلة من المفكرين الأصيلين الذين عرفتهم، وخاصة مفكر القرن الثامن عشر شاه ولي الله من دلهي، ومدرسته التي ازدهرت في القرن التاسع عشر. أما القطر الذي يعرف اليوم باسم باكستان، فإن بإمكانه أن يعتز بالمثقف ـ الشارح المعروف على نطاق عالمي والذي يرتبط بالقرن السابع عشر: عبد الحكيم من سيالكوت (ويعرفه العرب باسم اللاهوري)؛ لكنها

اضافة الى هذا العالم، لا تملك إلا قلة من المفكرين المنتجين المتميزين، بينما تمتلك العديد من المدارس الصوفية. والحقيقة أن التعليم الرسمي السلفي لم ينتشر في الأرياف الباكستانية ـ ولا حتى في العديد من المدن الصغرى ـ إلا بعيد العام ١٩٤٧. ولربما كان هذا الفقر الثقافي النسبي الذي عرفته الباكستان خلال حقبة ما قبل الحداثة، هو الذي يفسر الى حد كبير وضعيتها الراهنة في حقل التطور الثقافي العام، سواء أكان ذلك في المجال الديني أم غير الديني.

في اندونيسيا، بالكاد عرف التعليم السلفي على مستوى رفيع، أي تطور قبل بدايات القرن السابع عشر. وفقط مع مطلع القرن التاسع عشر، بدأ بعض الأندونيسيين الذين كانوا قد توجهوا الى مكة حيث أمضوا سنوات قاموا خلالها بتطوير امكانياتهم الذهنية في مجال الفكر الاسلامي السلفي، ـ ولا سيما في ميدان الالهيات السلفية والحديث ـ بدأوا ينشرون علمهم في المدارس الأندونيسية. أما بدءاً من سنوات الثلاثين، فإن الأزهر القاهري عرف كيف يمارس نوعاً من الهيمنة الفكرية على الاسلام الأندونيسي. وإنه لمن الأمور الهامة وذات الدلالة التي تجدر ملاحظتها، كما سوف نرى لاحقاً، أن يكون هؤلاء العلماء الأندونيسيون الذين تكوّنوا في القاهرة، هم الذين أضحوا فيما بعد اعضاء في الجماعة المحمدية التي تعتبر من بين أكثر المنظمات الاسلامية تقدماً وحداثة، بينما انخرط الذين درسوا في مكة، في اطار جمعية «نهضة العلماء» المتمركزة في جزيرة جاوا، والتي تتميز بطابعها المحافظ، وكانت تبدو أقرب الى الاسلام الفولكلوري الجاوي...

على أي حال، مهما كانت أهمية هذه الفوارق المحلية والاقليمية بالنسبة الى تطور الاستجابات الاسلامية للتغيرات الحديثة في حقل التربية ـ ولسوف اهتم اهتماماً كبيراً بإبراز هذه الفوارق لاحقاً ـ ينبغي ألا تغرب عن أنظارنا الأحادية الكامنة خلف هذه الاستجابات. فعلى الرغم من أن هذه

الاستجابات كانت متعددة الدرجات في توجهها وكثافتها، فإنها كانت وبشكل أساسي مشروطة بطبيعة المزاج الذهني الوسيط للإسلام، الذي كان ذا أحادية شكلية مدهشة، وذلك بفضل الأحادية الشكلية المدهشة التي طبعت التربية المدرسية. وهنا، قبل أن أصل الى رسم صورة للتطورات الاقليمية، في الممارسة، التي طرأت على الحداثة التربوية الإسلامية، سوف أحاول أن أحلل الأسس النظرية لهذه الاستجابة العملية. والحال أن هذه الأسس النظرية، نفسها، تكشف عن تطور حدث طوال القرنين التاسع عشر والعشرين، انطلاقاً من محاججات تحديثية مختلفة المشارب، تسير أحياناً في التوازي فيما بينها، وتتتالى أحياناً وراء بعضها البعض، لكنها تبدو على الدوام مرتبطة، وظيفياً، باندفاعة التغيير وتبريراتها.

اعتبارات نظرية

لقد اعتمد المنظرون المسلمون المحدثون على مقاربتين أساسيتين بالنسبة الى المعرفة الحديثة: ١ ـ أن يكون اكتساب المعرفة الحديثة محدوداً بالدائرة التكنولوجية العملية، طالما أن المسلمين لا يحتاجون، على مستوى الفكر الخالص، إلى أي نتاج من نتاجات الثقافة الغربية، والحال أن هذه النتاجات كان يتعين تفاديها، لأنه كان من شأنها أن تخلق شكاً وارتباكاً لدى العقل المسلم، الذي كان نظام الايمان الاسلامي التقليدي، يزوده سلفاً بالإجابات الكافية على آخر اسئلة يمكن طرحها على العالم ومشهده؛ ٢ ـ أن بإمكان المسلمين ويحق لهم أن يحصلوا دون أدنى وجل، ليس فقط على التكنولوجيا الغربية، بل كذلك على انتاجات الغرب الثقافية، طالما أن ليس بإمكان أي نمط من المعرفة أن يكون ضارًّا، خاصة وأن المسلمين هم الذين كانوا قد طوروا العلوم والفكر البحت، بجهد ودأب خلال العصور الوسطى المبكرة، قبل أن يستولي عليها الأوروبيون أنفسهم.

يقيناً أن هناك فروقات وتنويعات كثيرة تتحلق من حول هذين الرأيين،

وهناك أيضاً مواقف وسطية، مثلاً، الموقف الذي يرى بأن العلم البحت يمكن أن يكون جيداً ونافعاً الى جانب التكنولوجيا، لكن هذه ليست حال الفكر البحت الذي يهيمن على الغرب الحديث، وهناك، ايضاً الرأي الأكثر راهنية والذي يقول أن بإمكان التكنولوجيا نفسها أن تكون ضارة إن لم تتواكب مع تربية أخلاقية ملائمة، بيد أن المقاربتين اللتين وصفناهما هنا، توفران لنا على أي حال نقطة بداية جيدة للوصول الى سجال تربوي حديث.

من الجليّ أن الرأي الأول من شأنه أن يقودنا الى موقف ازدواجي، وقد يمكن له أن يسفر عن حالة ذهنية «علمانية»، أي عن ثنائية الولاء للدين من جهة، و «للشؤون الدنيوية» من جهة ثانية. لقد كانت المقاربة الأولى تعتبر الرد الصحيح الكافي على مشكلة تحديث التربية خلال الحقبة الأولى من حقب التحديث التركي، أي المرحلة التي تماهت خلال التربية الحديثة مع مسألة انتاج «المهارات النافعة» و «المعرفة العلمية». ومن الطبيعي أن السبب الرئيسي لذلك الموقف الرسمي كمن في أن العلماء، الذين يشكلون الطبقة الرسمية المؤلفة من الزعماء الدينيين، كانوا ضد تحديث العقل المسلم عبر التربية: أن الحصول على المهارات العملية، أي المعرفة المهنية (الهندسة، الطب... الخ) التي كانت تسمى «فنوناً» (المفرد.. «فن») أمر جيد، شرط أن تترك الحرية كاملة للنظام التربوي في المدرسة التقليدية، لكي يلقن «العلم» أي المعرفة الشرعية الضرورية من أجل تثقيف عقل المسلم وروحه. بالنسبة الى الإصلاحيين الأتراك، بشكل عام، كانت هذه الثنائية تمثل ازدواجية الثابت والمتغير، التي تماهت على التوالي مع الدين (حياة الآخرة) والدنيا (الحياة الدنيا). وبالنسبة الى الكثير من التحديثيين من الممكن لهذا كله أن يكون مسألة استراتيجية غايتها الحد من هجمة العلماء، أما أن يكون العلماء، ككل، قد رأوا انها غير مضرة لهم على الإطلاق، فأمر يبدو لنا غريباً كل الغرابة الآن، وذلك لأنه ضمن اطار حيز «الحياة الدنيا» توجد ليس فقط كافة «المهارات»، بل كذلك الحياة الاجتماعية بمؤسساتها وقوانينها التي تسعى

الشريعة للفعل فيها. والحقيقة أن أياً من التحديثيين أو العلماء، لم ير عند تلك المرحلة المبكرة، حقيقة ما يمكن أن يترتب على التحديث التربوي فيما يعني «المهارات النافعة» من تأثيرات على الحياة الاجتماعية وقيمها.

هذا التوجه «العملي» تبدى بكل وضوح، من خلال الاصلاحات التربوية التي قامت في زمن محمود الثاني، والتي قادت الى انبثاق ذهنية جماعة «التنظيمات». فبما أن الاصلاحيين كانوا عاجزين عن لمس النظام التربوي، أو الدنو من التوجهات التربوية للمدارس العليا، كان من الطبيعي أن يجري التركيز على مسألة انشاء تعليم مهني عالي، يشمل الهندسة والطب وما شابههما. بالنسبة الى التربية الابتدائية، جاء الفرمان، الذي اصدره السلطان محمود في العام ١٨٢٤ لينص بكل وضوح على أن معرفة مبادىء الدين ومتطلباته مفروضة على كل المسلمين، ويتعين أن تكون لها الأولوية على أية اعتبارات «دنيوية»، ومن هنا فإنه يتعين على الأهل ألا يحرموا أطفالهم من ارتياد المدارس التي يتعلمون فيها القرآن ومبادىء الإيمان[١]. وفي الوقت نفسه أصدرت «لجنة المسائل النفعية» التي شكلتها حكومة السلطان محمود، في العام ١٨٣٨ تقريراً جاء فيه:

«إن كل الفنون والتجارات تنبثق عن العلم. أما المعرفة الدينية فإنها تخدم المرء في خلاصه في الآخرة، فيما تخدم العلوم لتحسين وضع الانسان في هذه الحياة الدنيا. فالفلك، على سبيل المثال، يخدم تطور الملاحة والتجارة. والعلوم الرياضية تؤدي الى تنظيم قيادة الحروب... إن هناك اختراعات جديدة ونافعة لا حصر لها، مثل استخدام البخار، بدأت توجد على هذا النحو. ومن دون العلوم من المؤكد أن الشعب سيظل عاجزاً عن معرفة معنى حب الدولة والوطن. لقد كان العالم العثماني مليئاً بالمدارس وبالمعلمين (أي بالعلماء)، لكنهم جميعاً اختفوا. وبعد ذلك جرى افتتاح المدارس الحربية والبحرية والهندسية والطبية بعد جهود جهيدة، بيد أن

الطلاب الذين يدخلون هذه المدارس كانوا يفتقرون حتى الى المعرفة العادية التي تمكّنهم ولو من قراءة الكتب باللغة التركية. وكل هذا بسبب استنكاف المدارس الابتدائية وعدم كفاءتها»[٢].

وبما أن البنية التحتية لتلك المدارس المهنية العليا و «العلمانية»، لم تكن قائمة في المدارس الابتدائية التقليدية، جرى افتتاح مدارس ثانوية (رشدية) جديدة، بفضل نصوص «التنظيمات» الاصلاحية. بمعنى أنه تحت تأثير زعامة «التنظيمات»، ازدادت الهوة اتساعاً بين التقليديين والتحديثيين، بشكل ممنهج ومتضخم في كافة الحقول، التي لم يكن الحقل التربوي أقلها. أن قادة التنظيمات، الذين كانوا ينهلون بقوة ـ وبالنسبة لأكثرهم بشكل أحادي الجانب ـ من منابع الفكر الغربي (ولا سيما الفرنسي)، كانوا بشكل أساسي رجالاً علمانيين يفتقرون حتى الى شجاعة المواجهة بالنسبة الى مسألة اصلاح التربية التقليدية. لقد كان من اليسير بالطبع وضع ما هو حديث الى جانب ما هو تقليدي. لكن هذا كان يعني «تنويراً» جديداً تتمتع به قلة من الناس، مقابل نفس الوضع التقليدي الذي يبقى مستشرياً بالنسبة الى الجماهير العريضة من الشعب. وعلى هذا النحو نلاحظ كيف أن الهوة بين التقليدي والحديث، بين «الآخرة والأبدية» وبين «الحياة الدنيا والانتقالية»، تحولت لتصبح هوة قائمة بين نخبة من الشعب وبين الجماهير التركية. وبما أن رجال «التنظيمات» كانوا تابعين محترفين ومهادنين للقوى الغربية، ولمحمييها من أبناء الأقليات المسيحية داخل السلطنة العثمانية، أدى موقفهم الغربي الشامل والمعلن الى استثارة رد فعل قوي في أوساط «العثمانيين الشبان» ـ ولا سيما ضياء باشا ونامق كمال ـ الذين كانوا ينظرون الى حركة «التنظيمات» وفي الوقت نفسه على أنها مضادة للإسلام ومضادة لتركيا. ومن هنا شدد العثمانيون الشبان على العناصر الاسلامية والوطنية في التربية الى جانب تشديدهم على جانب التحديث. وفي هذا المجال كتب ضياء باشا:

«هل ليس ثمة أي اختلاف في المناخ؟

«هل الوضع في الشرق هو هو الوضع في الغرب؟

«هل يمكن لراسين أو لامارتين أن يكتبا قصيدة كتلك التي يكتبها نافع؟

«وهل يمكن لسنائي أو الفرزدق أن يكتب مسرحية كمسرحية موليير؟»

ويضيف:

«يقولون أن الاسلام يقف حجر عثرة في وجه تقدم الدولة

«هذه الحكاية لم تكن معروفة في السابق، لكنها الآن موضة رائجة.

«ونسيان ولائنا الديني في كافة شؤوننا

«واتباع الأفكار الفرنسية، صار اليوم موضة رائجة»[٣].

يقيناً أن الفكرة التي تقول أن بالإمكان ادخال التكنولوجيا الحديثة «النافعة» إلى داخل مجتمع تظل فيه وحدة هذا المجتمع وأصوليته على حالهما، فكرة ساذجة. ولكن بالنسبة الى العديد من المسلمين، كان هذا الرد، ولا يزال، هو الرد الوحيد المتوفر والكافي. كذلك نجد أن أولئك الذين يمتلكون جواباً مقابلاً ـ يقول أن التحديث التكنولوجي سيترتب عليه وبالضرورة تغريب البلد كلياً، أو كلياً تقريباً ـ لا يقلون عن الأول سذاجة. وذلكم ما كان عليه، على أي حال، جماعة «التنظيمات» في غالبيتهم. ولكن مع بروز جماعة العثمانيين الشبان، من أمثال ضياء باشا ونامق كمال، ظهر اتجاه جديد مختلف كل الاختلاف عن الموقفين: اتجاه يرى أنه من الممكن أن يقوم تحديث سياسي، علمي وبالتالي اجتماعي، فيما تظل الأصولية الثقافية للأمة على حالها.

خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، برز خمسة تحديثيين مسلمين، عمدوا الى صياغة ونشر موقف ايجابي للإسلام من العلم، ودنوٌّ من

الطبيعة لا تقف دونه الحواجز: سيد أحمد خان، وسيد أمير علي في الهند، جمال الدين الأفغاني، نامق كمال في تركيا، والشيخ محمد عبده. لقد كان سيد أمير علي أصغر الخمسة؛ أما بين الباقين فإنه لمن العسير علينا أن نقول أيّهم كان الأسبق. ومن المرجح أن سيد أحمد خان كان الأسبق، بالنظر الى أنه كان قد قام ببعض الجهد في مجال اعادة صياغة العلوم الالهية، حتى من قبل حدوث ثورة العام ١٨٥٧ في الهند، وذلك تحت إلحاح عدد من اصدقائه الانكليز، حتى وإن كانت أعماله التحديثية البحتة قد بدأت في ستينات القرن الفائت بعد اقامته القصيرة في انكلترا. أما الأفغاني فكان يمكن اعتباره تالياً، لولا أن زيارته لأوروبا حدثت بعد ما لا يقل عن عقد ونصف العقد بعد اقامة سيد أحمد خان في انكلترا؛ قبل ذلك كان خطابه التحديثي الأساسي المتعلق بتهذيب العلوم، قد جاء في خطاب ألقاه في اسطنبول خلال شهر كانون الأول (ديسمبر) ١٨٧٠ (بمناسبة افتتاح دار الفنون)، وهو خطاب، صحيح أنه انبثق عن احتياجات فعلية معاصرة، لكنه اتى مستوحىً من كتابات علماء العصور الوسطى المسلمين، والفيلسوف ابن سينا (توفي ١٠٣٧). وبما أن آراء ابن سينا حول العلاقة بين الدين والفلسفة، كانت محرمة بكل شدة من قبل السلفية الاسلامية، باعتبارها هرطوقية، كان من الطبيعي لخطاب الأفغاني المذكور أعلاه، أن يتسبّب في اثارة حالة غضب عامة دفعته لمغادرة تركيا. بعد الأفغاني يأتي نامق كمال، الذي كان قد درس وأقام في أوروبا بين ١٨٦٧ و١٨٧١. ومن بعده يأتي أخيراً الشيخ محمد عبده، الذي عاش في أوروبا مع جمال الدين الأفغاني.

هؤلاء الرجال جميعاً، والذين عاشوا في زمن واحد تقريباً، دافعوا بكل حماس عن تدريس العلوم وتطويرها، كما دافعوا عن عملية اقتباس الذهنية العلمية من الغرب، على الرغم من أن نامق كمال كان الوحيد من بينهم الذي تلقى علمه في الغرب، حيث درس القانون والعلوم الاقتصادية. واذا ادركنا أن هؤلاء الأشخاص ـ باستثناء الأفغاني ومحمد عبده ـ لم يلتقوا على الإطلاق

مع بعضهم البعض، سيدهشنا كثيراً ذلك التشابه بين آرائهم ومحاججاتهم. والحال أن المكونات المتكاملة لمحاججاتهم هي:

١ ـ أن ازدهار العلوم والذهنية العلمية بين المسلمين بين القرنين التاسع والثالث عشر، قد نتج عن الاستجابة لما يلحّ عليه القرآن من واجب الانسان في دراسة الكون من حوله، باعتبار الكون خليقة الله، خلقه لمنفعة الانسان؛

٢ ـ أن ذهنية البحث والتنقيب قد تدهورت في العالم الاسلامي خلال القرون المتأخرة في العصر الوسيط، مما جعل المجتمع الاسلامي يجمد وتتدهور أوضاعه؛

٣ ـ أن الغرب قد طور دراسة العلم، التي كان قد اقتبسها على نطاق واسع من المسلمين، فازدهر بفضلها بعد أن استولى على الأقطار الاسلامية نفسها.

٤ ـ أن المسلمين، بالتالي، حين يدرسون العلوم المقتبسة حديثاً من الغرب المتطور، انما يستعيدون من ناحية ما هو ملك لهم، ويستجيبون بالتالي لتعاليم القرآن المنسية.

عند هذا المستوى من التفكير نلاحظ كيف أن المحاججة القديمة المتحدثة عن التكنولوجيا «النافعة» قد استبدلت بالتركيز على تدريس العلوم بوصفها علوماً: يقيناً أن التكنولوجيا نافعة، لكن المهم أولاً انما هو تنمية وتهذيب ذهنية البحث العملي كما هو مطلوب في القرآن. ونحن لو نظرنا الى المفكرين الثلاثة الرئيسيين المدافعين عن هذه النظرية ـ أحمد خان، نامق كمال، ومحمد عبده ـ سنجد انهم، فيما وراء توافقهم المبدئي على المحاججة المشار اليها آنفاً، يكشفون عن فروقات جوهرية في موقفهم. ولا سيما حين يتعلق بفهمهم للتأثيرات التي ستكون لتطبيق العلم الحديث على نظرة الى العالم تقليدية، وعلى ملكوت الإيمان. فبالنظر الى واقع أن العلم الحديث ينادي بأزلية وسكونية القانون الطبيعي، هل يمكن لهذا العلم أن

يترك مجالاً بعد، لإله هو هو خالق الكون ومقيم أوده، لإله سوف يدمر الكون حين يقترب يوم البعث؟ وما الذي يمكن للوحي أن يعنيه بالنسبة الى العلم الحديث؟ وهل سيمكن للايمان أن يوائم نفسه، جذرياً، مع هذه المفاهيم الجديدة؟ أيتعين أن يكون ثمة تأقلم متبادل وتقاطع في هذا المجال، أم يتعين على ملكوتي الايمان والعلم أن يظلا منفصلين عن بعضهما البعض؟ بالنسبة الى محمد عبده، يمكن للكوزمولوجيا الاسلامية العائدة الى العصور الوسطى، كما يمكن للنظرة المسلمة الى العالم، أن تخضعا لتحدي العلم، لكن الايمان لا يمكنه ذلك؛ وذلك لأن الايمان، انطلاقاً من طبيعته الخاصة، لا يمكن له أن يمس من قبل العلم؛ بمعنى أن للاثنين مدارات منفصلة عن بعضها البعض، ويتعين على كل منهما أن يظل محصوراً داخل مداره. أما نامق كمال فإنه ما كان من شأنه أن يقر بما يزعمه العلم الحديث لنفسه خارج اطار ما يتعلق بما يمكن البرهان عليه بالتجربة: فبما أنه لا يمكن لأحد أن يبرهن على لا تغيرية القوانين الطبيعية، ليس ثمة أدنى سبب يدفعنا الى الإعتقاد بأزليتها. لقد انشأ الله تلك القوانين، ويمكنه أن يبطلها كذلك. وبهذا المعنى يمكن اعتبار نامق كمال، على الأرجح، الأكثر «سلفية» بين الثلاثة، طالما أنه ـ على عكس محمد عبده ـ يخضع مزاعم العلم لمتطلبات الايمان. أما محمد عبده، فإنه يحاول اعادة الاعتبار لنزعة عقلانية على النمط المعتزلي، ليدخلها ضمن اطار السلفية الاسلامية، فيمكنه بالتالي أن يدافع عن رفض فلاسفة العصر الوسيط المسلمين لفكرة البعث الجسدي، مقابل هذا نجد أن نامق كمال، على رغم اعتزازه بإنجازات الفلاسفة المسلمين في حقول العلم والفلسفة، لن يسمح للعقلانية بأن تحطم الإيمان، ولا يشعر بالتالي ازاء المعتزلة إلا بالاحتقار، لأنهم ـ رغم مزاعمهم العقلية ـ كانوا غير ليبراليين وغير متسامحين.

إنه لمن اليسير جداً اعتبار سيد أحمد خان الأكثر راديكالية بين هؤلاء المصلحين الثلاثة. فبالنسبة اليه ليس ثمة أدنى شك في أن ذهنية العلم

الحديث، أو قوانين الطبيعة، هي التي ينبغي أن ترسم لنا معيار الحكم على مدى قبولنا بإيمان معين. فإذا حكمنا على الإسلام على ضوء هذا، سيتبين لنا انه ـ من بين كافة أديان هذا العالم ـ الدين الأكثر تلاؤماً مع قوانين الطبيعة، كما سيتبين لنا أن القرآن هو ـ بين كافة النصوص الدينية ـ الأكثر عقلانية. وبما أن المسلمين قد اساءوا فهم واساءوا تفسير النظرة القرآنية الى العالم في الماضي، وبما أن العلوم الالهية الاسلامية السلفية، لم تعد صالحة لزمننا هذا، بات يتعين ابتداع علوم الهية جديدة، انطلاقاً من القرآن وعلى ضوء التجربة الحديثة. وسيد أحمد خان، في قيامه بهذا المحاولة، لا يستخدم محاججات المعتزلة وحدهم، بل يستخدم كذلك آراء الفلاسفة المسلمين وبكل وضوح. ومن هنا لن يكون غريباً أن نعلم أنه انتهى، في نهاية الأمر، كواحد من انصار مذهب الحلولية الطبيعية. وبما أن آراءه كانت راديكالية، لم يتمكن سيد أحمد خان أبداً من أن يجد لهذه الآراء موطىء قدم في كلية «عليكره» الاسلامية، التي كانت قد اسسها بنفسه بهدف العمل على الجمع بين المعتقدات الدينية وبين مشارب العلم الحديث. في نهاية الأمر، وكما سوف نرى في القسم التالي، كان لا بد أن تترك التربية الدينية في كلية «عليكره» في عهدة المدرسين التقليديين الذين لم يحوزوا على أية تربية حديثة.

اذن، في الوقت الذي راح فيه التحديثيون يسهلون، على المستوى التعليمي الأرفع تبني العلم الحديث، ظهر بالنسبة الى الجيل الأصغر، نوع جديد من الجهد رمى الى اظهار المحتوى الاخلاقي العملي للاسلام، على شكل حكايات جذابة. ولقد كان هذا من قبيل التطور الأساسي، اذ قبل ذلك كان تدريس الواجبات الأخلاقية يتم بواسطة كتب «دينية» تشدد على عواقب العمل السيء ضمن اطار لا يقول ما معناه أن هذا العمل السيء يضر بالمجتمع وبمقترف العمل بوصفه جزءاً من المجتمع، بل يتناول المسألة ضمن مفهوم الجنة والنار. وعلى هذا النحو لم يسع الأدب الجديد فقط الى

جعل الأثر الأخلاقي للسلوك مفهوماً بشكل أفضل للقارىء الفتى، بحيث جعل من تدريس الأخلاق أمراً أكثر فاعلية، بل سعى الى جعل القراءة نفسها اكثر لذة. ولقد تماشى هذا كله مع موقف مصلحي ما قبل الحداثة الذين ظهروا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، والذين كانوا قد نظروا الى الأفعال والمعتقدات والممارسات الاجتماعية، ليس انطلاقاً مما سوف تسفر عنه في الآخرة، بل انطلاقاً من فسادها الاجتماعي والأخلاقي في هذه الحياة الدنيا. والحال أن المسلمين يمتلكون بالفعل ومنذ وقت مبكر أدباً أخلاقياً «علمانياً» من أمثاله كتاب «أخلاق إي ناصري» و «أخلاق إي جلالي» - وهما كتابان كان قد سبق لهما أن درسا كجزء من أدب اسلامي أكثر عمومية، إن لم يكن كجزء من البرامج المدرسية - غير أن ذلك الأدب كان على الدوام ذا طابع فلسفي. أما الأدب الجديد فإنه إنما انتج لكي يقرأه الأطفال.

بالتواكب الوثيق مع هذا الاتجاه، و - الى حد ما - بالترابط العضوي معه، كانت هناك حركة احياء الاهتمام بالماضي: الماضي الاسلامي والمحلي (الوطني)، الماضي التاريخي والتقييمي. فاذا كان الاهتمام بالنزعة العلمية الحديثة قد وجه المسلمين شطر الغرب المعاصر، فإن دراستهم لتاريخهم الخاص، ولنظام قيمهم، وجهتهم كرة أخرى، وفي الوقت نفسه، ناحية دراسة التقاليد الاسلامية والمحلية الوطنية. والحال أن الكثير من دارسي الاسلام الحديث، وأنا من بينهم، لاحظوا أن اعادة اكتشاف المسلمين المعاصرين لتقاليدهم، لم تفرق بين العناصر الاسلامية الشاملة، والعناصر الوطنية المحلية في تلك التقاليد. ولطالما اعتبر هذا الأمر من قبيل التناقض. إذ بالنظر الى استمرار تطور الجانبين، كان لا بد لهذا التطور أن يخلق نوعاً من التوتر بين الجانب القومي والجانب الاسلامي، ولكن فيما كان أصحاب النزعة القومية غير المهادنين من أمثال مصطفى كمال ومصطفى كامل، علمانيين بالضرورة، يبدو لي أن في تكوينهم الفكري، كان العنصران متقاربين، بل وحتى متماهيين، وأن المشاعر القومية المحلية، وجدت تعزيزاً

وتشجيعاً لها في الماضي الاسلامي. وعلى هذا النحو كان بوسع نامق كمال أن يكتب مسرحيتيه «صلاح الدين الأيوبي» و «الوطن»، انطلاقاً من نفس المشاعر والدوافع. وفي الرؤية التاريخية لسيد أمير علي، أو لشبلي أو محمد إقبال، لم يكن من الضروري تمييز تاريخ اسبانيا الاسلامي عن تاريخ الهند الاسلامي. بل وان مفكراً علمانياً ومصلحاً اشتراكياً ينتمي الى آسيا الوسطى، هو اسماعيل غاسبرنسكي، كان بإمكانه أن يفكر بانبثاق مجمع اسلامي متطور علمياً، موضعه في أعماله الدرامية، في الأندلس. والحال أن باحثاً علمانياً في تاريخ الاسلام هو ف. غانتويل سميث، كان يعتبر هذا الأمر من قبيل «الرومانسية» الاسلامية الحديثة، تماماً مثلما كان بإمكان تحديثي اسلامي أن ينظر الى النزعة القومية العلمانية الغربية الحديثة على أنها نزعة «وثنية».

لقد كان هذا التطور النفساني ـ الذهني، هو الذي اسفر عن الوصول الى المطالبة بنظام تربوي يكون حديثاً، انما مشبع في الوقت نفسه بالقيم القومية ـ الاسلامية، سواء أنظر الى البعد القومي باعتباره جزءاً من الهدف الاسلامي، أو نظر الى البعد الاسلامي بوصفه جزءاً من البعد القومي. إن مفاهيم التربية ذات التوجه الثقافي قد طورت في الواقع، باشكالها الأكثر تشدداً، من قبل عالم الاجتماع التركي ضياء غوكالب، الذي كان يؤمن بأنه فيما العلوم والحضارة التي اسست انطلاقاً منها، كونيتان شمّالتان، ويمكن لأي أمة أن تستملكهما، فإن الثقافة والقيم إنما تنمو بشكل خاص وعلى حدة داخل كل مجتمع، حيث أن الاخلاق والدين يمثلان جزءاً من هذه الثقافة. أما هدف التربية فيكمن في تلقين هذه القيم عبر التربية الأخلاقية وعبر نقل المعرفة. والحال أن هذا التمييز الحاد بين قيم الثقافة القومية وبين المعرفة العلمية الكونية، لا يمكن في نهاية الأمر الدفاع عنه طويلاً؛ ومع ذلك فإن الفرضية التي يستند اليها ومفادها أن العلم الحديث يمكن له أن يدرس في مختلف المراكز والمنغلقات الثقافية، هذه الفرضية لا يمكن الاكتفاء

باعتبارها صالحة، بل يجب القول أنها صحيحة أيضاً، وهو ما أكدته لنا التجربة نفسها. ومع هذا فإن غوكالب قد تعرض للهجوم من قبل دعاة التوجه المطلق نحو الغرب من أمثال اسماعيل حقي بلطجيوغلو، الذين من الواضح أنهم اساءوا فهم ما يدعو اليه غوكالب، فاعتبروه مجرد موقف تقليدي يضرّ بالدعوة الساعية الى تطوير الحداثة. والحقيقة أن بلطجيوغلو كان يدافع عن فكرة تقول بأن على النظام التربوي أن يلغي القيم الثقافية، بدلاً من أن يشجعها على التألق والنمو. ومن الواضح هنا أن بلطجيوغلو قد فهم «القيم الثقافية» التي تحدث عنها غوكالب، وكأنها هي هي نفس القيم التي يلقنها الآباء لأبنائهم، أي الجمود الأخلاقي للمجتمع. وفي هذا الاطار نفسه نجد طه حسين يسعى في كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» الى البرهان على أن مصر إنما هي في الأساس ارض غربية في مجال التوجه الثقافي. وقبل هؤلاء كان سيد احمد خان قد دافع بقوة، عبر صحيفته التي كانت تصدر باللغة الأوردية «تهذيب الأخلاق»، عن دعوته لتبني مسلمي الهند لنمط الحياة الفكتوري الانكليزي بكامله.

مهما يكن، فإن ثمة عاملين، جرت الاشارة اليهما أعلاه، كانا هما من دفع الأقطار الاسلامية الى عدم التماهي الكلي مع الفكر الغربي، عبر تبني برامج التدريس الغربية بكاملها: التطلعات القومية على اختلاف درجة كثافتها، والقيم الاسلامية. والحال أن أول بلد استشعر بتأثير التطلعات القومية كان تركيا، حيث كان قد سبق لضياء غوكالب أن صاغ ايديولوجية تربوية ثقافية قومية. أما التغير الأساسي الذي قام على أيدي مصطفى كمال ورفاقه، فكمن في أن الدين (الأسلام) قد استبعد عن المناهج التدريسية في المدارس العامة ولكن على الرغم من أن جهوداً كبيرة قد بذلت في سبيل الوصول الى تعليم غربي الاتجاه، وعلى حساب الاسلام كما يبدو، فإن النزعة القومية التركية، التي كان كمال اتاتورك تجسيداً لها، كان قد سبق لها أن تمثلت الاسلام كلياً وهضمته داخل تكوينها العضوي، بحيث أن الدين الاسلامي سرعان ما

عاد الى مكانته ضمن اطار التربية القومية، على الرغم من حساسية أتاتورك ازاء الدين ـ عاد عبر النزعة القومية نفسها، وبشكل بديهي كما يعود النهار ليتلو الليل. وعلى هذا النحو، على رغم الصراع المفترض بين النزعة القومية والاسلام، من المؤكد أن ثمة وحدة لا تنفصم بينهما (يشهد على هذا اغلاق حكومة اتاتورك لمدرستين تبشيريتين مسيحيتين في بورصة وازمير، اثر تنصير طال فتاتين مسلمتين).

في البلدان الاسلامية الأخرى غير تركيا، والتي كانت خاضعة للحكم الكولونيالي الغربي بشكل مباشر أو غير مباشر، عمد الاسلام الى توكيد ذاته كرد فعل ضد المستعمر. ففي المقام الأول وكما سبق لي أن اشرت اعلاه، شعرت شعوب تلك البلدان بالحاجة الماسة الى الحفاظ على هويتها الخاصة بعيداً عن شتى الغزوات الكولونيالية ـ السياسية، والاقتصادية والثقافية والأخلاقية ـ مما جعلها بالتالي تشدد، طرداً، على هويتها الاسلامية. وفي حالات عديدة عمدت الشعوب الاسلامية، ولا سيما في اندونيسيا، الى اقامة مؤسساتها التربوية الخاصة بها والمتمايزة عن المؤسسات العامة، التي كانت تمولها الحكومات الكولونيالية. والناس، بشكل متبادل، كانوا يرسلون ابناءهم (الصبيان في معظم الحالات) الى المدارس العلمانية «العامة» عند الصباح، ثم يرسلونهم الى مراكز التربية الاسلامية بعد الظهر أو عند المساء. وفي المقام الثاني، جرى، لدى كافة حركات التحرير التي انطلقت ضد القوى الكولونيالية، الاستناد الى مفهوم الجهاد الاسلامي، بكل قوة من أجل استنهاض مشاعر الجمهور العريض ضد الحكام الأجانب؛ ومن هنا كان التركيز على الآية القرآنية القائلة: «يا أيها الذين امنوا، أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم» (سورة النساء)، وهي تحض على عدم طاعة الحكام غير المسلمين. أي، بكلمات أخرى، أن مفاهيم الاسلام هذه، التي كانت تحض على قيام جماعة مسلمة قوية ومتلاحمة، احتلت واجهة الصورة.

ولكن، في الوقت نفسه طرأت تطورات أخرى ـ الى جانب نمو النزعة القومية ـ تطلبت أن تكون للاسلام حصة اكبر وأكثر أساسية، في أنظمة التربية المنبثقة حديثاً. فلدى تلك الأمم التي كانت قابلة لأن تصاب بعدوى أوروبا، أو قريبة جداً منها، ولا سيما تركيا، كان ثمة منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، انطباع سائد يقول بأن ثمة ما هو خطأ أخلاقياً في عالم الغرب. وكان من الواضح أن الكولونيالية والامبريالية الاقتصادية شران يقومان على استغلال خيرات وثروات تملكها في الأصل أمم ضعيفة سياسياً وصناعياً، من أجل اثراء أوطان الغرب (التي اعتبرت روما أول مثال عليها، وإن كان مثالاً محدوداً، ثم صارت أوروبا الغربية التجسيد الكلي لذلك الاستغلال ولا سيما خلال القرن التاسع عشر). لقد كانت تلك الأمم على عداء قاتل ازاء بعضها البعض، كما كانت تستغل الأمم الخاضعة بكل وحشية وضراوة، على الرغم من أن كل أمة منها كانت داخل وطنها ديمقراطية تزداد ليبراليتها وتسامحها وانسانيتها عاماً بعد عام. والحال أن المسلمين الذين كانوا يزورون تلك الأمم كانوا يصدمون بتلك الازدواجية، أو بتلك التعددية في المقاييس التي تميز منارات الحضارة تلك. ولكن بما أن السياسات الدولية كانت في مجملها خاضعة لقانون الغاب، كان من الواضح أنه ليس أمام تلك الأمم إلا أن تلعب دورها؛ والحال أن الكثير من المسلمين الذين رأوا ذلك المشهد قد عمدوا الى استعارة ذلك النمط من «النزعة القومية» ليطبقوه في اقطارهم بدورهم.

لقد طور سيد أحمد خان، كما أشرت اعلاه، ايديولوجية اصلاحية للاسلام، تقوم في أساسها فكرة انشاء «علم الهي» جديد لا يكتفي بأن يكون متلائماً مع النظرة الى العالم التي ولدت مع انبثاق النزعة العلمية الجديدة في القرن التاسع عشر ـ كما يقول محمد عبده ـ بل ينطلق وفي الآن عينه من تلك النظرة، كما من تعاليم القرآن. وكان سيد أحمد خان على قناعة بأن تعاليم القرآن سيكون من شأنها أن تقدم كل المساندة للنظرة العلمية اا

العالم. لكن حلمه، وكما سبق لي أن اشرت، لم يتحقق، أو على الأقل لم يتحقق خلال حياته، وذلك لأنه فيما راح يستورد كل المدرسين العلميّين الحديثين لكلية «عليكره» من اوروبا، وخاصة من انكلترا، راحت ضغوط الجماعة تلح عليه لكي يترك تعليم الدين لأساتذة أتوا من «ديوباند». صحيح أن الجيل الأول الذي خرجته كلية «عليكره» قد سخر طويلاً من الأساتذة الآتين من ديوباند، الذين كان ينظر اليهم على انهم من بقايا ماضٍ ينتمي الى العصور الوسطى. ومع ذلك، فإن تلك النماذج الأولى من متخرجي «عليكره» لم تتمكن على أي حال من أن تكون مزروعة تماماً في أرضية العلوم الغربية - لأن الأمر يحتاج الى مزيد من الوقت لكي ينتج باحثين يمكنهم حتى أن يفهموا بشكل جيد روح الثقافة الذهنية الجديدة، هذا اذا لم نطلب منهم أن يكونوا مساوين لآبائهم الثقافيين الغربيين في حقولهم الخاصة بهم - فما كان منهم ازاء هذا كله إلا أن عادوا لينتموا الى ممثلي الثقافة الاسلامية الأكثر عراقة ونضجاً.

لقد كان محمد شبلي نعماني، المؤرخ الهندي للاسلام وللأدب الفارسي، شديد القلق ازاء ما اعتبره نزعة غربية متطرفة نمت عند أوائل خريجي كلية «عليكره»، مما دفعه بدوره الى تطوير ايديولوجية تربوية جديدة شددت، من أجل تعريف الشبيبة المسلمة بالثقافة الاسلامية، على اطلاعها على الأدب العربي العلماني. ولهذا نجده وقد أقام مؤسسة تربوية جديدة اطلق عليها اسم «ندوة العلماء» وقامت في لوكناو، وهي مؤسسة سوف أتحدث عنها في القسم الثاني من هذا الكتاب. أذكر هنا فقط أنها سمة مهيمنة وخاصة طغت على التربية في الندوة، كانت تلك التي تجلت في تدريس التاريخ، ولم تكن الغاية من ذلك اطلاق ذهنية تاريخية حقيقية، بقدر ما كانت تطوير ثقة بالنفس واعتزاز بما حققه المسلمون في ماضيهم.

صحيح أن محمد اقبال لم يقم بصياغة فلسفة تربوية، كما لم يضع أي

برنامج لتربية المسلمين. ومع هذا، فإن ما عبر عنه بفعل فروغ صبره ازاء أشكال التربية القائمة ـ السلفي، والصوفي والحديث ـ، كان شديد القوة في تعبيره. في الواقع كان محمد اقبال يثمن عالياً الصوفية الايجابية، التي تكمن في تربية الشخصية تربية ديناميكية تضعها في خدمة الحقيقة؛ لكن هذا النوع من التصوف كان قد انتهى لتحل محله صوفية سلبية همها الهرب من معضلات العالم. وهي بسبب تأثيرها المتزايد على العلماء، أدت الى تدمير دينامية السلفية أيضاً. أضف الى هذا أن السلفيين انفسهم لم يعودوا يمارسون سوى مماحكات كلامية لا معنى لها، وغرقا في التفاصيل بالنسبة الى مسائل، يقلّ ارتباطها بالحياة أو يزيد. يقيناً أن اقبال كان يتطلع الى نظام تربوي يكون من شأنه أن يجعل الشخصية البشرية خلاقة ودينامية، وليس ذات معلومات وحسب. ولقد كتب اقبال عن العالم السلفي وعن الصوفي يقول:

«انني يا ربي اشكو لك اهل المدارس

فهم يعلّمون ابناء الصقور كيف يتدحرجون في الغبار»

ويقول:

«لقد كان أهل المدارس هم من خنقوك منذ البداية

فمتى تنطلق الصرخة قائلة: لا اله إلا الله»؟[٤].

لقد كان إقبال، بشكل خاص، شديد النقد ازاء المعرفة الحديثة، التي كانت تبدو له متجهة بكل قوة ناحية التكنولوجيا والمادية وهدامة للقيم الانسانية السامية. ونراه في قصيدته «بير اي رومي ومراد إي هندي»، حيث يطرح اسئلته على الرومي حول المسائل الهامة، ويقتبس الأجوبة من «مثنوي» جلال الدين الرومي، نراه يفتتح القصيدة على هذا النحو:

«إن العين التي ترى غارقة في دموع من دم».

«فالمعرفة الحديثة أصبحت هادمة للدين»

وهو ما يجيب عليه الرومي بقوله:

«ان انت استخدمت المعرفة [فقط] في جسدك، ستصبح مثل أفعى سامة

«أما اذا استخدمتها في قلبك، فستصبح صديقة لك».

وفي نفس القصيدة نرى اقبال يشكو من الأثر الماحي للشخصية الذي تسفر عنه التربية الانكليزية التي تلقن للمسلمين الهنود بشكل خاص:

«يا للأسف! إن تلميذ المدرسة الفتى ذا الدم الحار

سقط لا عون له، ضحية لساحر الغرب».

وهو ما يجيب عليه الرومي بقوله:

«إن العصفور الذي يبقى طويلاً في قفصه، حين يحاول أن يطير

سرعان ما يضحى ضحية سهلة لأي هر عابر»(٥).

ومن الواضح أن هذا الشعر ينتقد، معاً، الأنظمة التربوية التقليدية والحديثة، الأولى تعتقل العقل والروح في قفص، والثانية لا تكتفي بأن توفر تربية مادية لا تتلاءم مع القيم الانسانية السامية، وخاصة مع ثقافة الاسلام الروحية، بل كذلك تؤطر الشبيبة المسلمة داخل أفكار تقول بتفوق الثقافة الغربية. بالنسبة الى اقبال كان خلق **الانسان** هو الغاية الأساسية لكل تربية. والتربية الاسلامية التقليدية فشلت، مع بعض الاستثناءات النادرة، في تحقيق هذه الغاية طوال قرون عديدة؛ ولربما كانت مشكلتها الكبرى تكمن في انها قد خلقت نفس الازدواجية بين الديني والعلماني، بين الدنيوي والأخروي، تلك الازدواجية التي عانت المسيحية منها، على سبيل المثال، منذ بداياتها. صحيح أن الدارس «الديني» قد اصبح «حرفياً» في حقله الخاص، لكنه ظل جاهلاً لـ، وغير قادر على، التعاطي مع مشكلات هذا العالم الذي يعيش فيه. أما الآن، فإن امتحان الروحية الحقة أو الحياة الدينية، يكمن في قدرتها على حل تلك المعضلات بشكل خلاق، وإلا فإن مزاعمها بأنها روحية أو دينية تصبح

واهية. وعلى هذا النحو يسأل اقبال الرومي:

«ان افكاري السامية تحلق عالياً حتى السماوات

«لكني على وجه البسيطة مذل، محبط وأتألم

«أنا لست قادراً على تدبير شؤون هذا العالم

«وتواجهني على الدوام إن حاولت هذا، حواجز وعقبات كأداء

«فما الذي يجعل شؤون هذا العالم فوق طاقتي؟

«ولماذا يكون المتعلم في شؤون الدين، أحمق في تعامله مع شؤون العالم؟»

فيأتيه من لدن الرومي هذا الجواب الحازم:

«إن الشخص الذي يزعم أنه قادر على السير حتى السماوات

«لماذا يكون من العسير عليه أن يسير الهوينى على الأرض؟»[٦].

وضعيّاً، من الواضح أن اقبال لم يقدم أي شيء من شأنه أن يعتبر صياغة لسياسات تربوية اسلامية. وليس فقط في المجال التربوي، بل وكذلك في غيره من حقول المسعى البشري، لم يترك اقبال أي تراث وضعي (أو ايجابي) باستثناء رغبته التي أبداها في أن يكون لمسلمي الهند وطنهم (وهو الذي يحمل اليوم اسم باكستان)، بحيث يمكنهم أن ينظموا ويوجهوا حياتهم تبعاً لما تحضهم عليه تعاليم الاسلام. وربما لم تكن مهمته صياغة مثل تلك السياسات؛ كان اداؤه يتوخى فقط الارتقاء بالمسلم بحيث يجد هذا الأخير لنفسه، وسط فوضى النظريات الحديثة والاجتهادات والممارسات، اتجاهات محددة وسياسات خاصة تمكّنه من تحقيق وجود الاسلام على وجه البسيطة. الذي حدث نتيجة لذلك سوف ندرسه بالطبع في الفصل التالي؛ أما هنا فإنه يتوجب علينا أن نستدير ناحية تحديد التطورات العملية الكبرى التي حصلت في هذا الحقل قبل حلول أواسط القرن العشرين.

الاصلاحات التحديثية العملية

لقد رأينا في القسم السابق كيف أنه كان من الأسهل على العثمانيين أن ينشئوا أكاديميات مهنية للتعليم العالي ـ الطب، الهندسة وما شابههما ـ، من أن يصلحوا التربية الابتدائية والثانوية، ولا سيما الابتدائية التي كانت قد ابقيت خاضعة لهيمنة نظام «المدارس» حتى بدايات هذا القرن الذي نعيش فيه. وأنا، من خلال ملاحظاتي العامة في القسم السابق، لاحظت كذلك أن بلداً مثل تركيا، عرف كيف يحفظ نفسه في منأى عن الوقوع تحت سيطرة أي حكم أجنبي، بشكل مباشر أو غير مباشر، واجه صعوبات متزايدة، في مجال التحديث، واستغرقه ذلك التحديث فترة أطول مما استغرق مصر أو شبه القارة الهندية، حين خضعت هذه الأخيرة للحكم البريطاني بصورة مباشرة. ويمكننا أن ندرك هذا الأمر من خلال واقع أن محمد علي باشا في مصر كان قادراً على انشاء نظام تدريس حكومي حديث، في وقت مبكر على عكس العثمانيين. ومهما يكن، فإن المدارس المصرية استقطبت تلامذتها في أغلب الأحيان، من بلدان أجنبية ومن أبناء الأمم غير الاسلامية (وهذا أمر كان من المستحيل له أن يقوم في تركيا، على الرغم من وجود مؤسسات علمانية قائمة على النمط الأجنبي في هذا البلد). أما حين كان المسلمون المصريون يدخلون الى مدارس محمد علي، فإنهم كانوا، الى حد كبير، يجنّدون في تلك المدارس تجنيداً، مما يعني بالتالي انهم كانوا من أبناء الطبقات الدنيا في المجتمع.

في تركيا، بما أن العلماء كانوا شديدي العداء ازاء أي تغيير، فإن الأمر استغرق انتظار أواسط وأواخر القرن التاسع عشر، قبل أن يصار الى اقامة الجسور بين التعليم الابتدائي والتعليم العالي، ولقد اتخذت تلك الجسور شكل المدارس «الرشدية» أو المتوسطة، وكانت برامجها، تحتوي على مضمون ديني بالتأكيد. ولكن فيما كانت المسألة المطروحة في تركيا طوال

القرن التاسع عشر تدور من حول كيفية ادخال التعليم العلماني، أو كيفية التخفيف من قبضة رجال الدين على التربية كانت المسألة المطروحة في مصر، خلال النصف الثاني من ذلك القرن نفسه (حين بدأ المسلمون المصريون يرتادون المدارس التي تقدم أنظمة تربوية عامة)، هي على العكس من ذلك تماماً: أي كيف ينبغي أن يصار الى جعل تلك الأنظمة المدرسية (التي كانت مكيفة ومدارة على النسق الأجنبي) اكثر تلاؤماً مع الاحتياجات الدينية والثقافية والوطنية في مصر. فبالنسبة الى محمد علي، كان الهدف الأول من اقامة تلك المدارس يكمن في انتاج موظفين حكوميين واداريين، لا انتاج اشخاص يحملون الثقافة الإسلامية ـ المصرية؛ والأشخاص الذين كانوا يتخرجون بشكل لا يجعلهم قادرين على القيام بالمهام الحكومية والادارية (وهم كانوا الأغلبية على أي حال) كانوا غير مهيئين لتعلم أساليب الحياة ـ وهي وضعية يفاجئنا تشابهها مع الوضعية التي أنتجها نظام التعليم البريطاني في الهند. ومن هنا نجد محمد عبده يكتب في مجال انتقاده لأنظمة التعليم المعمول بها في المدارس الحكومية: «ولكن من الأعيان الذين يطلبون لأولادهم مساند في الحكومة يُحتاج في الوصول اليها الى بعض الفنون، ومن الفقراء الذين لا يجدون ما يقتات به ابناؤهم فيرسلونهم الى المدارس ليستريحوا من نفقتهم، ولم يكن القصد في جميع تلك الأحوال إلا أن يتعلم التلميذ ما يؤهله للقيام بعمل ما من أعمال الحكومة، أو بعبارة أخرى ليكون في يده شهادة تبيح له أن يشغل كرسياً من كراسي أقلام الدواوين، أما تكوينه بالتعليم والتربية رجلاً صالحاً في نفسه، يحسن القيام بالعمل الذي يفوض اليه في الحكومة أو في غيره، فذلك لم يخالط عقول المسلمين ولا من ولاهم أمر التعليم، نرى ذلك من السابقين الى اللاحقين حتى اليوم»[٧]. كما يقول لنا، عن المدارس الحكومية الابتدائية ما يلي:

«... ولو كشفنا عن اذهان التلامذة لم نجد فيها غاية لتعلمهم سوى أن يعيشوا كما عاش غيرهم على أي صفات كانوا، ولو استفرغنا اذهان

المعلمين لم نجد فيها من المقاصد سوى أنهم يلقون ما يجدونه في الكتب المقررة للتلامذة، ويطالبونهم بحفظه، وفهم عبارته إن كان، ليعيدوا يوم الامتحان تلاوة ما القي اليهم، حتى تتم مدّتهم في المدرسة ولا يسألونهم مرة واحدة عن مجال أفكارهم هل هو في صالح أو فاسد، ولا مطامح انظارهم هل الى نافع أو ضار، وذلك رسم يؤديه المعلمون ليأخذوا مرتباتهم الشهرية لا غير، ولهذا لا يكون تلامذتها في آخر الأمر إلا صناعاً أو ناطقين ببعض الألسنة ولا ثقة في الأغلب بشيء من عقولهم وأخلاقهم»[٨]. ولنلاحظ هنا بأن الشاعر حالي، كان بدوره يلعب دوراً أساسياً في نشر سياسة سيد أحمد خان العاملة على تشجيع مسلمي الهند على تبني التربية الانكليزية الحديثة، لكننا مع هذا نجده في قصيدته «مسدس» ينتقد ما أنتجته تلك السياسة، بنفس الأسلوب الذي ينتقد به محمد عبده نظام التربية في مصر، فيقول في قصيدته:

«فتراهم لا هم بالقادرين على تسجيل حضورهم في خدمة الحكومة

«ولا هم بالمتمكّنين من التفوه بكلمة في دربار العليا

«ولا هم بالمستطيعين جعل أهل البازار يقولون كلمة في صالحهم حين يغيبون؛

«كما انهم لم يعودوا قادرين على زرع الحقول.

«أما حين لا يتلقون أي تعليم، فإنهم يكونون قادرين على كسب عيشهم بألف طريقة وطريقة.

«أما الآن فإنهم ضاعوا كل الضياع ـ والفضل في ذلك للتربية التي تلقوها!»[٩].

في تركيا، لم يُصَر الى ادخال التعليم الابتدائي الحديث، كما ذكرت آنفاً، إلا حوالى العام ١٩٠٨. ومع حلول العام ١٩١٣ كان نظام التعليم الابتدائي ينقسم الى ثلاثة صفوف: الاعدادي، والابتدائي والتقني ـ التوجيهي:

بيد أن تطبيق القوانين الموضوعة في هذا الاتجاه، لم يتم من فوره وذلك بسبب الافتقار الى وجود معلمين في الحقل التقني. ومغ ذلك كان القانون الموضوع قد اعتبر خطوة أساسية من أجل الابتعاد عن التربية التقليدية ذات الطابع الديني الصرف، في اتجاه مفهوم عملي للتربية. صحيح أن الدين ظل يدرّس حتى جاءت الجمهورية وألغته في أنظمة التعليم العامة. ولكن بين العام ١٩١٣ والعام ١٩١٩، كانت حتى تربية الفتيات قد بدأت تنتظم على أسس عملية، حيث كان الموضوع الأساسي للتعليم هو الاقتصاديات المنزلية. أما الخطوة الأساسية التالية التي اتخذت في سبيل تأميم التعليم الابتدائي، فكانت تلك التي اتخذت بناءً على قانون العام ١٩١٣ الذي دعا لأن يكون التعليم كله باللغة التركية، بينما كان قانون العام ١٨٧٩ ينص على أن بإمكان كل ملة (أي طائفة دينية) أن تستخدم لغتها الخاصة كوسيلة للتعليم.

يقيناً أن الفترة بين بدايات القرن التاسع عشر، وظهور الحقبة الدستورية الثانية، كانت مرحلة اضطراب ثقافي وروحي ويقظة كبرى في تركيا، جرى خلالها السجال حول كل سمة من سمات الحياة في البلد ـ مؤسسة العائلة، الاقتصاد، السياسة والتربية. ... كانت مرحلة التعبير الحر، حيث نلاحظ أن العديد من الخطباء المعادين لأنظمة المدارس الدينية راحوا وللمرة الأولى فيما يتعلق بميدان التربية الابتدائية، يوصلون آراءهم الى الجماهير، بأسلوب كان من الجدة بحيث أن نيازي بركس وصف الخطباء بأنهم «مهووسون حقيقيون»(١٠). أما الموضوعة الأساسية لخطبهم فكان فحواها الدعوة الى تحريك الأبدان ـ قف منتصباً، اركض، ناضل، (وكان من الواضح أن هذا كله يتعارض كلياً وبعنف مع الفهم التقليدي للكرامة الهادئة) ـ كما الدعوة الى تسخيف العديد من الأعراف القائمة، وتمجيد الفنون. ولقد كانت هذه الحركة من القوة بحيث وصلت «المدارس الدينية» نفسها الى حد دمج الرياضة البدنية في برامجها. والحال أن رضا توفيق (١٨٦٨ ـ ١٩٤٩)

وسليم سرّي (١٧٨٤ ـ ١٩٥٧) واسماعيل حقي بلطجيوغلو (١٨٨٩)، الذي سبق أن تحدثت عنه في القسم السابق في مجال الحديث عن الدفاع عن التعليم العلماني الخالص، كانوا المثال الواضح على هذا النوع من الخطباء. كما أن صاحب النزعة الانسانية، والحلولية توفيق فكرت (١٨٦٧ ـ ١٩١٥)، لم يتردد حين تسلم ادارة كلية «غالاتا ساراي»، عن اعلان سياسته في مجال اصلاح التربية الدينية، وتقضي بأن يتخلص التعليم الديني من الغيبيات، ليتأسس بدلاً من هذا على العقل والعلم، معلناً بهذا الطلاق بين العالم والدين الذين اخترعه العلماء[١١].

ومن الجدير بالذكر هنا، أن تلكم كانت نفس الدعوة التي راح يدعو اليها كافة المسلمين التحديثيين في تمايز عن دعوة العلمانيين، ويتعين علينا أن نتذكر أيضاً أن نزعة فكرت الطبيعية، كانت بالكاد تتمايز عن توجهات سيد أحمد خان في الهند. ثم أن معارضة الاسلاميين الأتراك لفكرت كانت أقل حدة بكثير من المعارضة التي أبداها أصحاب التيار الأسلامي المحافظ في الهند، ازاء أفكار سيد أحمد خان. والحقيقة أن معظم، إن لم يكن جميع العلماء الأتراك، كانوا في ذلك الحين قد بدأوا يتقبلون الفكرة التي مفادها أنه يتعين على الشبيبة التركية أن تتلقى تعليماً يطبعها بالروح القومية وبالروح العلمية في آن معاً. والحال أن ضياء غوكالب برز، كما ذكرت في القسم السابق، على هذه الخلفية من السجال بين أصحاب النزعة الاسلامية، والغربية والفردية الليبرالية، والداعية للتعليم التقني، كبطل من أبطال وجهة النظر القومية التي كانت تدعو ـ فيما تدعو اليه ـ الى صقل الشبيبة التركية بالقيم الاسلامية كما تعبر عنها الأعراف التركية ـ وهو كان يقصد بالتربية صهر الشخصية وبناءها ـ، بالاضافة إلى وبالتمايز عن ـ التربية التعليمية التي كان يفترض بها أن تكون «موضوعية» و «علمية خالصة».

مهما يكن، فإن القانون الذي صدر يوم ٣ آذار (مارس) ١٩٢٤ وسمي

«بقانون توحيد التعليم»، دعا الى اقفال كافة المعاهد التربوية والمدارس الدينية، سواء أكانت تدار من قبل وزارة الأوقاف، أم من قبل دائرة الأوقاف الأهلية الخاصة. هذا بينما كان اصلاحيو «التنظيمات» قد أقاموا ازدواجية بين التربية الدينية والعلمانية. وفيما قدمت فيما بعد اقتراحات، ولا سيما من قبل «الصدر الأعظم» سعيد باشا، تدعو الى احداث اصلاحات في «المدارس»، بل وتحويل تلك المدارس الدينية الى كليات تهتم بالالهيات وتكون جزءاً من الجامعات التي اقترح اقامتها، نجد أن حكومة أتاتورك عمدت - تحت زعم العمل على «توحيد» التعليم - الى الغاء المدارس التقليدية، مما جعل التعليم كله يصبح ذا علاقة «بهذه الدنيا»، أو بالأحرى «علمانياً». وعلى هذا النحو نلاحظ أن عملية «التوحيد» لم تتم قط عن طريق الدمج والتركيب، بل وبكل بساطة عن طريق الغاء واحد من الطرفين المعنيين نظرياً بعملية التوحيد. أما تدريب الموظفين الدينيين - الأئمة والقضاة - فلقد تواصل تحت اشراف وزارة التربية والتعليم، لكن هذا بدوره الغي في العام ١٩٢٨، حيث جرى إلغاء التعليم الديني كلياً من النظام المدرسي. ولم يُستأنف التعليم الاسلامي إلا مع حلول أواخر الأربعينات وبداية الخمسينات، حين أدى الضغط الشعبي الحاد الى انشاء نظام مدارس للأئمة - الخطباء، عاد - كما سوف نرى في الفصل التالي - وواصل انتشاره الكبير حتى أيامنا هذه.

وعلى هذا النحو نرى كيف أن تركيا ومصر، فيما يتعلق بالتعليم في المدارس الدينية، قد تحركتا في اتجاهات مضادة خلال النصف الأول من هذا القرن. ففي مصر، وتحت ضغط الانتقادات التي وجهها محمد عبده والآخرون، وصل نظام المدارس العامة، الذي كان قد تكون بصورة علمانية أيام محمد علي، وصل الى حد اعطاء دروس في الاسلام لكي يصبح أكثر اسلامية ووطنية. أما في تركيا، فإن التعليم الديني الغي من برامج المدارس العامة نحو ربع قرن. والحال أن القسم الأكبر من الأتراك المحدثين الذين

نلتقي بهم في أيامنا هذه خارج تركيا، ولا سيما في الغرب، ينطبع اليوم ـ على رغم أن العديد منهم قد تلقوا تربية دينية ما، في البيت أو في المدارس الخاصة ـ ينطبع بكونه نتاجاً لذلك النظام العلماني الصرف، الذي كان مهندساه الرئيسيان كمال اتاتورك وعصمت اينونو، يعتبران مجرد التلفظ باسم «الله» في المحافل العامة، خرقاً لقداسة المبادىء العلمانية! والآن دعونا نتفحص بعض الشيء الوضعية التي كان عليها التعليم الاسلامي العالي خلال النصف الأول من هذا القرن.

التعليم العالي

لقد أشرت في الفصل الأول الى أن التعليم العلماني ـ الرياضيات، الكيمياء، الفلك، الطب والفلسفة وما شابهها ـ كان موجوداً خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ولا سيما خلال هذا الأخير في كل من تركيا ومصر، ويبدو أن الضغوط المتزايدة التي بذلها العلماء للوصول الى تغيير هذا الواقع، كانت مرتبطة ـ على الأرجح ـ بالضغوط التي أحس العالم الاسلامي انها تمارس عليه من قبل التجارب الكولونيالية أو شبه الكولونيالية. وبقدر ما كان التهديد الآتي من لدن القوى الغربيّة و «مستشاريها» يسفر عن انشاء مراكز تعليم علمانياً بحتة، بقدر ما كان العلماء يتولون التحرك بشكل دفاعي ويلجأون الى التراث الواصل اليهم من العصور الوسطى المتأخرة كما الى الأدبيات التفسيرية العقيمة. ومع ذلك، وعلى عكس ما كان الوضع عليه في تركيا، قام في مصر عدد من الأشخاص الذين أخذوا على عاتقهم مهمة اصلاح الأزهر. ومنذ النصف الأول من القرن التاسع عشر كان شيخ أزهري، هو الشيخ رفاعة رافع الطهطاوي، الذي عاش سنوات من حياته في باريس، كان قد افتتح «مدرسة الألسن» وترجم، الدستور الفرنسي والقانون المدني الفرنسي الى العربية. ومن المحتمل أن يكون هو، كذلك، أول من طالب في كتابه «مناهج الألباب» بأن على المسلم أن يدرس كافة العلوم الحديثة،

طالما أن الأوروبيين أنفسهم انما استعاروا تلك العلوم من المسلمين. ولقد كان الطهطاوي شديد الانتقاد لمحمد علي بسبب استنكافه عن إدراج تلك العلوم في المناهج التدريسية للأزهر، مع انها كانت تلقّن فيه في الماضي. بيد أنه ربما كانت عملية الاصلاح الشاقة قد وجدت من يعبر عنها بشكل أفضل في شخص الشيخ محمد عبده أحد كبار الاصلاحيين الأزهريين الذي كتب يقول:

«إن نفسي قد توجهت الى إصلاح الأزهر منذ كنت «مجاوراً» فيه، بعد التلقي عن السيد جمال الدين، وقد شرعت في ذلك فحيل بيني وبينه، ثم كنت أترقب الفرص، فما سنحت إلا واستشرفت لها واقبلت عليها، حتى اذا صادفت الموانع لويت وصبرت مسترقباً فرصة أخرى.

«وبعد أن عدت من المنفى حاولت اقناع الشيخ محمد الانبابي ـ شيخ الأزهر ـ بشيء فلم يصادف قبولاً. فقلت له مرة: هل لك يا استاذ أن تأمر بتدريس مقدمة ابن خلدون في الأزهر؟ ووصفت له من فوائدها ما شاء الله أن أصف، فقال: إن العادة لم تجر بذلك. فانتقلت به في شجون الحديث الى ذكر الشيوخ، وسألته: منذ كم مات «الاشموني» و «الصبان»؟ قال: منذ كذا. قلت: انهما حديثا عهد بوفاة، وهذه كتبهما تقرأ بعد أن لم تجر العادة بذلك، فسكت ولم يدخل في الحديث»[١٢].

والحال أن الأزهر قد عرف سلسلة من الاصلاحات التنظيمية والادارية، بين العام ١٨٧٢ والعام ١٩٣٠، انطلاقاً من فرض امتحان نهائي للدروس فيه تعطى على إثره درجة «العالِمية»، وصولاً الى تحديد سلم تراتب ورتب ومرتبات لمدرسيه، اضافة الى انشاء ثلاثة فروع تعليمية ـ الالهيات، الشريعة الاسلامية، واللغة العربية وآدابها (١٩٣٠) ـ. غير أن هدفي في هذه الدراسة إنما هو تفحص التطور الذهني، لا الاصلاحات الادارية. ومع ذلك، فإن انتقادات مثل تلك التي وجهها محمد عبده، ومحمد بن ابراهيم الظواهري

في كتابه «كتاب العلم والعلماء»، الذي نشر في طنطا في العام ١٩٠٥، ترينا أن قانون العام ١٨٧٢ نفسه لم يكن قد وضع موضع التطبيق بما فيه الكفاية. ومن بين هذين الانتقادين من المؤكد أن انتقاد محمد عبده (راجع أعماله الكاملة كما حققها محمد عمارة ونشرت العام ١٩٧٢ في بيروت، الجزء الثالث ص ١١٢ ـ ١١٤، والصفحات ١٧٧ ـ ١٩٧) هو الأكثر جذرية: فهو يفكر الاصلاحات إنطلاقاً من مفاهيم تتعلق بنهضة الاسلام الثقافية والوضعية، بينما نلحظ أن تصور الظواهري للاصلاح الأزهري يتسم بطابع أكثر ارتباطاً بقضايا العبادة والدين. ومع هذا، فإن الاثنين يوافقان معاً على أن القانون الذي يسيّر عملية الامتحانات يطبق بطريقة بائسة، وأن الطلاب يدورون من حول الصفوف من دون أن يحضروا الدروس، وأن معظم المعلمين إنما يمضون وقتهم في تحطيم بعضهم البعض واستعراض أنفسهم، بدلاً من أن يمضوه في تدريس الطلاب، وأن الطلاب والمعلمين معاً يكتفون بالحد الأدنى من المستويات. ويشير الظواهري عن حق، الى أن العلماء لا ينبغي أن يكونوا مجرد حرفيين مثل حاملي الدرجات من المهندسين أو غيرهم من أرباب الحرف الأخرى، وذلك لأن مهمة زعامة المجتمع من الناحية الأخلاقية والمعنوية تقع على كواهلهم. ومن هنا، فإن اكتفاءهم بحمل درجة العالمية والافتخار بها، وتوقفهم عن اكتساب المزيد من المعارف وتحسين صورتهم، إنما يهبطان بهم من المستويات التي وصلوها، ويضئلان من شأنهم في نظر العموم.

خلال الربع الأخير من القرن الرابع عشر، والسنوات الأولى من القرن العشرين، كان الوسط الثقافي ـ الروحي في الأزهر، في مجمله، وسطاً شديد المحافظة. يقيناً أن سياسة الخديوي ومناوراته (حيث أن القصر لم يكن بالتأكيد مناصراً لأفكار محمد عبده) قد لعبت دورها في هذا كله، ولكن حتى من دون هذا، كان من الواضح أن خطوات التقدم بطيئة، لأن معظم الشيوخ، حتى ولو كانوا يفهمون كل الفهم معنى الاصلاحات، كانوا يقفون

منها موقف الرفض، لاعتقاد الكثير منهم بأن من شأن الاصلاحات أن تنسف الاسلام من أساسه. وكان محمد عبده نفسه يصرّ على الوصول الى اصلاح تدريجي فقط، وكان همه الأساسي ينصب على ابقاء الأزهر مستقلاً وفي منأى عن تدخل الحكومة. والحال، أن في وسعنا أن نخمن صورة لما كان عليه وضع البيئة الأزهرية في ذلك الحين من خلال ما يرويه لنا الشيخ الظواهري: فلقد سمع مسلم لبناني، كما يروي الظواهري، بالتعليم الكبير الذي يوفره الانبابي، الذي كان عميداً للأزهر في ذلك الحين، لطلابه، فسافر إلى مصر ليلتقي به (ومن المرجح أن هذه الزيارة حدثت خلال تسعينات القرن الفائت)، ثم حين قدم الزائر للشيخ على أنه قد اتى من لبنان من أجل هذا اللقاء، سأله الشيخ.. واين هو لبنان؟» أو بالأحرى «أين هو جبل لبنان؟» وذلك لأن الحكاية حدثت في وقت كان لبنان يعتبر فيه جزءاً من سورية، ويعرف باسم «جبل لبنان». أما اللبناني فقد صرخ «والله العظيم يا ضيعان كل خطوة خطوتها من أجل زيارة هذا الشيخ!»[١٣].

لقد كان محمد عبده نفسه، يشعر بالخيبة ازاء إصلاح الأزهر، وهو ـ أمام جمود البرامج التعليمية فيه ـ بدأ ينصح الحكومة بإقامة كلية مستقلة تتولى تخريج رجال القانون تحت اسم «دار القضاء». وفي نهاية الأمر حين أرغم عبده على الاستقالة من المجلس الأزهري خلال شهر آذار (مارس) ١٩٠٥، قال الشيخ الشربيني، عمدة الأزهر «إن الهدف الذي توخاه آباؤنا من اقامة الأزهر، انما كان اقامة دار لله، أي مسجد يمكن فيه للناس أن ينصرفوا للتعبد له... أما شؤون الحياة الدنيا والتعليم الحديث فإن لا شأن لها بالأزهر على الاطلاق... لقد اراد هذا الرجل [ويعني الشيخ محمد عبده] أن يدمر هذا الصرح النيّر من صروح التعليم الديني، وأن يحوّل هذا المسجد العظيم الى مدرسة للفلسفة والأدب»[١٤]. وكان الخديوي عباس الثاني قد قال شيئاً شبيهاً بهذا لمناسبة تنصيب الشربيني شيخاً للأزهر. أما المسافة الفاصلة بين منتقدي الأزهر اللذين ذكرناهما أعلاه، أي محمد عبده والشيخ الظواهري،

فيمكن ادراكها على ضوء واقع أن المثل الأعلى لدى الظواهري، كعالم، كان يمثل في صورة شخص «يجمع في نفسه صفات مستمدة من محمد عبده والشربيني» معاً. ومن هنا ليس ثمة أدنى شك، أو ما يدهش، إن نحن أدركنا أن العديد من الاصلاحيين بل و «التقدميين» المعاصرين لمحمد عبده، كانوا ينظرون الى هذا الأخير على أنه «مجرد علماني يتوخى تحطيم الاسلام». والحال أن المرء كان بحاجة لأن يكون ذا خيال واسع حتى يربط بين شخصيتي عبده والشربيني في صورة واحدة!

لقد كان محمد عبده، حقاً، الشخص الذي عبر عن رأيه في أن على الأزهر أن يتحول الى صرح ذي نظام تربوي عام ـ كمركز للتعليم الاسلامي ـ بدلاً من أن يظل مجرد منغلق غريب أو متحف لإسلام العصور الوسطى، وقال بأنه فيما بعد، حين تكون مؤسسة التعليم، بشكل عام، قد اصلحت (راجع القسم السابق من هذا الفصل) وأدخل فيها تعليم اسلامي أصيل وفعال، من المؤكد أن أهمية الأزهر سوف تتضاءل لأن «الناس لا يختارون الأزهر (لابنائهم بدلاً من ارسالهم الى المدارس العمومية) إلا لسوء ظنهم بالمدارس أو لاعتقادهم أن الأزهر احفظ للدين منها»(١٥). ويحتاج الأمر الى الاشارة، هنا، بشيء من التركيز، الى أن محمد عبده لم يدع فقط الى ادخال التعليم الغربي الحديث الى الأزهر، بل كذلك ـ وهو أمر لا يُعترف به عادة، ولا يُفهم ـ دعا الى احياء الكلاسيكيات الاسلامية الأصيلة (تشهد على ذلك رغبته في ادخال دراسة مقدمة ابن خلدون في منهج التدريس الأزهري)، بما في ذلك المؤلفات الفقهية التي انتجتها مدرسة الاعتزال العقلانية، تلك المؤلفات التي جرت مقاطعتها طوال قرون طويلة بحجة أنها مبدعة. والحقيقة أن اعادة اكتشاف «الحداثة» داخل اطار الفكر الاسلامي التقليدي نفسه، كانت حجر الأساس في فكر محمد عبده الاصلاحي.

عندما جرى اصدار قانون الأزهر العائد للعام ١٨٧٢، في عهد الشيخ

محمد العباس المهدي، اعتبرت حقول العلم الأحد عشر التالية، مواداً للفحص: الفقه الاسلامي، الشريعة الاسلامية، الالهيات، الحديث، تفسير القرآن (والملاحظ غياب دراسة القرآن نفسه ـ خاج نطاق شروحاته ـ وهو أمر نلاحظه في برامج كافة مؤسسات التعليم الاسلامية الوسيطة)، النحو العربي وفقه اللغة، اضافة الى فنون البيان الثلاثة: البديع والأسلوب الأدبي والمنطق. وفيما يتعلق بالمنطق (حيث أن الفلسفة محظورة طبعاً)، على الرغم من استمرار الجدل حول ما اذا كان يتعين دراسة موضوع «امتزج بالفلسفة»، ظل المنطق يدرس بوصفه «أداة علمية» بسبب العون الذي يقدمه في مجال ضبط عملية التفكير. وفي العام ١٨٨٧ أوحت الحكومة لمن يطرح على الشيخ الأنبابي، شيخ الأزهر، سؤالاً حول ما اذا كان من المسموح، أو من الضروري حقاً، للمسلم أن يكتسب علوماً مثل الرياضيات، والفلك، والطبيعة والكيمياء «قصد تعزيز إمكانية الجماعة المسلمة على التواكب مع ما وصلت اليه الأمم المعاصرة». ولقد استند السؤال الى كتابات الإمام الغزالي الذي كان قد كتب يقول ما معناه أنه من الواجب على الجماعة، ككل، أن تؤمن قيام عدد كاف من افرادها بدراسة هذه العلوم، كما استند الى واقع أن علماء تابعين للمذهب الحنبلي قد وافقوا الغزالي على رأيه هذا. ولقد اعتنى طارح السؤال كذلك، بأن يضيف بأن وضعية هذه العلوم الطبيعية ستكون وضعية «الأدوات العلمية»، مثلما هو حال المنطق، أي الأدوات التي تدرس ليس لكي تدرس في ذاتها، بل من أجل الفائدة المتوخاة من دراستها (قارن هذا بـ «المعرفة النفعية» التي جرى الجدل من حولها في تركيا، وتحدثنا عنها في بداية هذا الفصل). يومها أكد الانبابي، الذي كان يعرف المصدر الحقيقي لهذا السؤال، بأن جوابه هو أنه من الضروري للمسلمين أن يدرسوا هذه العلوم، لكنه نبّه مع ذلك الى أن «الفلك لا يجب أن يدرس لأسباب فلكية، والى أن الطبيعيات يجب أن تدرس بالتوافق مع الشريعة، لا على الطريقة التي درسها بها فلاسفة العصور الوسطى المسلمون، لأن مثل هذه الدراسة سوف لن

تكون شرعية»[١٦]. وكان من الواضح أن الشيخ يعني بـ «الطريقة التي درسها بها الفلاسفة»، نظريات مثل تلك التي تتحدث عن قدم العالم، وبالتالي، ضمنياً، عن قدم قوانين الطبيعة، وهو ما من شأنه أن ينسف الإيمان بالآخرة.

ومن الطبيعي أن الشيخ الانبابي لم يكن ناوياً القيام بمثل هذا الاصلاح، لأنه كان ـ كما رأينا ـ معارضاً حتى لدراسة «مقدمة» ابن خلدون، التي عاد محمد عبده واقترحها بعد صدور تلك الفتوى (عبده عاد من المنفى في العام ١٨٨٨). الحال أن تلك الاصلاحات طبقت بالفعل في العام ١٨٩٦. غير أن دراسة العلوم جعلت اختيارية في الامتحان الأخير ثم حين تحقق في العام ١٩٠٧ ما كان محمد عبده قد اقترحه وتم انشاء كلية مستقلّة لتدريب الخبراء في الشريعة الاسلامية على العمل في المحاكم الدينية، رأى الأزهريون، حقيقة الخطر الماثل أمامهم، وأدركوا ضرورة الاصلاح. وعلى هذا الحال صدر قانون العام ١٩٠٨ الذي جعل الامتحان في العلوم «الحديثة» ـ التاريخ والجغرافيا والرياضيات والطبيعيات والكيمياء ـ الزامياً، كما هو حال العلوم الدينية. ومع ذلك، حين أتى قانون العام ١٩١١ ليرفع عدد سنوات الدراسة من ١٢ سنة الى ١٥ سنة، ويقسمها الى ثلاثة مستويات (ابتدائي، ثانوي، ومتقدم) جرى حصر تعليم تلك العلوم «الحديثة» بالمستويين الأولين، وترك المستوى المتقدم وقفاً على العلوم «الدينية» وحدها. أما الفلسفة (الحكمة) التي قوطعت طويلاً من قبل العلماء، فإنها لم تدخل مناهج التعليم إلا في العام ١٩٣٠، وبعد ذلك بكثير بُدىء بتعليم الفلسفة القديمة والحديثة، بما فيها علم النفس وعلم الاجتماع. وهنا مرة أخرى نذكر بأن فروع المعرفة هذه لم تدرس إلا في المستويين الأولين، بحيث يظل تدريسهما، شديد السطحية، إلا في بعض الحالات النادرة. أما التحديث الشامل للأزهر، فقد كان عليه أن ينتظر حتى سنوات الستين والسبعين.

مهما يكن، فإن التقدم الذي حققه للأزهر قانون العام ١٩٣٦ (الذي حل محل اجراءات العام ١٩٣٠) كان يمثل خطوات أساسية ويقطع مسافة طويلة بعيداً عن قانون العام ١٨٧٢. إن تطور قابلية الفكر الديني للتماشي مع التحديات الحديثة، مشكلة شغلت الخبراء طويلاً، ولسوف تشغلهم على الدوام، ولكن يبدو لي أنه بالنسبة الى دين متجه صوب الحياة ويعنى بشؤون المجتمع كالدين الإسلامي، من الضروري أن يصار الى تعليم الفلسفة والعلوم الإجتماعية، أكثر مما هو ضروري تعليم العلوم الطبيعية الفردية (اللهم إلا على المستوى الاعدادي) وذلك على أرفع مستويات التعليم الممكنة. ولكن ثمة متطلبات عملية أخرى يتعين التجاوب معها، وأنا سوف أناقش هذه المسألة الخاصة بشكل أعمق في الفصل التالي. أما الآن فسوف اتجه شطر التطورات التي حصلت في مناطق الاسلام الشرقية، بعد ايراد بعض الملاحظات بصدد تركيا.

لقد ناقشت في القسم السابق مسألة التعليم الأدنى في تركيا، وهو التعليم الذي وصل الى ذروة تطوره مع اغلاق مصطفى كمال، ليس فقط للمدارس الدينية، بل كذلك اغلاقه لصفوف التعليم الديني في المدارس العمومية. وليس ثمة، على أي حال، ما يمكن قوله أكثر من هذا حول التعليم الاسلامي العالي باستثناء أن الصدر الأعظم سعيد باشا قد وضع، خلال حكم عبد الحميد الثاني، اقتراحاً كبيراً يسعى الى اقامة جامعة ومؤسسة للتعليم التكنولوجي العالي في كل عاصمة اقليمية من عواصم الأقاليم العثمانية (أولاها تغذيها المدارس السلطانية، والثانية ترفدها المدارس الرشدية)، على أن تتحول المؤسسات العليا للتعليم الديني (اسلامية كانت أو مسيحية أو غيرها) الى كليات لاهوت داخل الجامعات، تتولى كل منها تدريس دين جماعتها. غير أن هذا المخطط الكبير لم يتحقق، ثم، بعد اغلاق «دار الفنون» الموؤودة، والتي أشرنا اليها اعلاه، راحت «المدارس» الدينية ومؤسسات التربية العلمانية تعمل جنباً الى جنب. وفي العام ١٩٠٩ (أي بعد

حوالي ١٥ سنة من الادخال الرسمي، والذي ظل اسمياً حتى ذلك الحين، للعلوم الحديثة في الأزهر)، صير الى احياء المدارس الأصلية المنسوبة الى محمد الفاتح، بأمل خامر أصحاب الفريقين (الاسلاميين والغربيين) بالوصول الى وضع برامج تعليمية محدثة وتركيبية توفيقية. وكان على تلك المؤسسة أن تحتوي على أربع كليات ـ كلية للعلوم الدينية (تدرّس الأخلاق الى جانب المواضيع الدينية التقليدية)، وكلية للعلوم الحكمية (تضم الفلسفة والرياضيات وكافة العلوم الطبيعية)، وثالثة لعلم التاريخ (وتضم دراسة السيرة النبوية)، ورابعة للغات (تدرّس العربية والتركية والفارسية).

وحين حاول شيخ الإسلام، تذرعاً بهذا كله، أن يوسع من سلطته الرقابية خارج اطار ما كان ضمن صلاحياته، أدت تلك المحاولة في العام ١٩١٦، إلى سحب التربية الدينية (بين أمور أخرى) من تحت سلطته. وعلى هذا النحو وضعت التربية الدينية في عهدة وزارة التربية. ولعل أغرب ما بدا، خلال التطورات التي طالت الأمور التربوية في تركيا، تلك المماهاة التي قامت بين الديني والأزلي اللامتغير من ناحية، وبين العلماني والمتغير من ناحية أخرى. والحال أن نقطة السوء في الاسلام التركي كمنت ها هنا ـ عبر توسع متواصل لـ «العلماني»، وجعل «الديني» يشغل خلفية الصورة باستمرار. ومن الواضح أن هذا الخلط هو الذي كمن في خلفية تفكير ضياء غوكالب، الذي وضع مسودة الاقتراح الذي ظهر في العام ١٩١٦ على شكل قانون. ومن المعروف أن تركيا العثمانية كانت تفتقر الى مؤسسة تربوية اسلامية مركزية مثل الأزهر، كما كانت تفتقر ـ وهذا الأمر يبدو أكثر أهمية بكثير من الأمر السابق ـ الى عالم تحديثي من طراز الشيخ محمد عبده. لقد كان قانون العام ١٩١٦ يهدف لأن يكون أول خطوة على طريق «توحيد التعليم»، الذي سيعمد مصطفى كمال الى استكماله عبر إلغائه التعليم الديني: وهكذا اختفى اللامتغير قبل أن يختفي المتغير! ولم يبق أمام مصطفى صبري، الذي كان آخر شاغل لمنصب شيخ الاسلام قبل أن يهاجر الى مصر، لم يبق أمامه

إلا أن ينكبّ على وضع كتاب متعدد الأجزاء يدافع فيه عن النظريات الأشعرية الجبرية، فيما نلاحظ أن محمد عبده كان قبل ذلك بكثير قد دافع عن حرية الارادة الانسانية، رغم المعارضة القوية التي قامت ضده، كما دافع عن المقاربة العقلية للدين في مصر.

إن هناك نقطتين أساسيتين تجدر ملاحظتهما، من النقاط المتعلقة بالتطورات الحديثة، أولاهما تتعلق بكافة المناطق «التاريخية» للاسلام: أي بالشرق الأوسط، وشمال أفريقيا وتركيا وايران وشبه القارة الهندية، أو بالأحرى مناطق الألسن العربية والتركية والفارسية والأوردية. ففي كل هذه اللغات، تبدى الأسلوب العائد الى العصور الوسطى مصطنعاً تزيينياً تنميقياً، وعسيراً على الفهم، أما المحتوى فكان تقليدياً ينطبع بغموض التعبير، أكثر مما ينطبع بالتعبير عن الغموض. والى جانب الاتجاهات الاصطناعية في الأدب الصرف، شعراً ونثراً، كانت العلوم اللغوية المشار اليها في الفصل الأول ـ البيان والبلاغة و «البديع» بعباراتها الجوفاء والمصطنعة، وبصورها وتشبيهاتها، والبنى التي أنتجتها ـ تركز بشكل ثقيل وغالباً ما يتبدى خالياً من الذوق، على التعبير على حساب المعنى. والحال، أن الطابع التفسيري والتعليقي لآخر الكتابات في حقل الصياغة غير الأدبية والتعليم التقني، جمع عيوب كل تلك الاتجاهات وأضاف اليها المزيد من صنوف التعبير القبيحة. ومن هنا، فإن السمة المشتركة التي طبعت الاصلاح الأدبي الجديد الذي طال التعليم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، كانت تبسيط الأسلوب حتى الوصول به الى اشكال مباشرة وطبيعية. وفي هذا المجال، وخاصة فيما يتعلق بحقل الأدب والتربية الاسلاميين تبرز أمامنا، خاصة، اسماء جودت باشا ونامق كمال في تركيا، ومحمد عبده وزملائه في مصر، وسيد أحمد خان والحالي وغيرهما في شبه القارة الهندية. ومن الطبيعي أن يكون ظهور الصحافة الشعبية قد عكس هذا التطور وطاله في الوقت نفسه. أما الأسلوب الاصلاحي الجديد، فلقد كان له أكبر الأثر على كافة فروع

التعليم، ولا سيما في حقول الأخلاق والتاريخ والجغرافيا وما شابهها. وهذا يعتبر في حد ذاته ثورة حقيقية أساسية وكبرى. ولنلاحظ أن الشعر ـ الذي يعتبر السحر الحقيقي بالنسبة الى العقل الشرقي ـ قد استخدم في كل تلك اللغات لأغراض اصلاحية، كما أن الأسلوب الجديد والذي يسهل الوصول اليه، ساعد قضية الاصلاح والتربية ككل. وفي شبه القارة الهندية كان ألطاف حسين حالي (وهو اليد اليمنى لأحمد خان) كان هو الذي قدم المثل الرائد في هذا المجال وتلاه محمد إقبال. والمعروف أن تأثير قصيدة حالي (توفي ١٩١٤) «مسدس» ـ وهي قصيدة مؤثرة تتحدث عن خريف الاسلام، وتتألف من مقاطع يقع كل منها في ستة أبيات، ويغلب عليها طابع الواقعية والصدق، وكتبت بأسلوب مباشر ومؤثر ـ. هذا التأثير كان كبيراً بما لا يقاس، بالنسبة الى الاسلام الهندي، حيث دعا المسلمين الى النهوض من جرح انهيارهم وانحطاطهم. ولكن فيما كانت تلك القصيدة تكتفي بانتقاد كل زاوية من زوايا المجتمع الهندي المسلم، جاء محمد اقبال بـ «أسلوبه الشعري الكبير» ليحرك الشعوب ويدعوها الى الحركة والفعل.

النقطة العامة الثانية التي يتعين تذكر فحواها أن تقاليد العلماء التي كان عمرها قد بلغ الألف عام كانت، على الرغم من جمودها خلال القرون الأخيرة، ذات تراث غني وشديد التطور. إن بإمكان هذا التراث أن يفتخر بألف شخص من ذوي الأصالة، من أولئك المبدعين والمركّبين الذين عرفتهم شتى الحقول في الحضارة الاسلامية الفسيحة. بل وحتى الشارحين، على الرغم من أنهم، في قليل أو كثير، فقدوا أهميتهم ومصداقيتهم أمام القواعد العلمية الصحيحة، كانوا في أغلب الأحيان خبراء في حقول اختصاصهم ـ وغلب على عملهم نوع من الدقة كبير. في أيامنا هذه، في كل مرة تحدث فيها تغيرات كبيرة في النظام التربوي بفعل ادخال مواضيع جديدة، من الواضح أن المقاييس تنحو للانحدار، لمجرد أن الوصول الى السيطرة على الحقول الجديدة يحتاج الى فترة من الزمن طويلة. فلو حدث للمواضيع

الجديدة أن تبدت ذات ارتباط عضوي بالمواضيع القديمة، من المؤكد أن التخلف كان سيكون أقل حدة، ومسار التقدم أقل بطئاً، بالنظر الى أن الأمور كلها تتطور وتنهض عند ذلك ككلٍ واحد. الذي حصل في العالم الاسلامي هو أن التربية الجديدة لم تبدأ مرتبطة بشكل عضوي مع التربية القديمة، وذلك لأن ممثلي التربية القديمة لم يشاؤوا للأمور أن تسير على ذلك النحو، بل أنهم استنكفوا، في معظم الحالات، عن معانقة التربية الجديدة. ولهذا السبب ظل الفصل قائماً، في معظم الحالات، لفترة طويلة بين التربيتين، بل ولا يزال هذا الفصل قائماً في العديد من البلدان حتى اليوم.

ولقد كان ثمة عامل اضافي زاد من تعقيد الأمور، وهو أن التربية الجديدة إنما نقلت من مستوى حياة عضوي آخر، وهو مستوى الحياة الأوروبي، بخلفيته الثقافية الخاصة وبيناه الداخلية الخاصة وتواصليته. صحيح أن مثل هذا كان قد حدث قبل ذلك للاسلام مع تدفق الفلسفة والعلوم الاغريقية على مجرى الحياة الثقافية والروحية الاسلامية، بيد أن الفارق الرئيسي مع الوضعية الراهنة يكمن في أن الحضارة الاغريقية كانت قد ماتت بينما الحضارة الاسلامية حيّة وقوية. ومن هنا كان بإمكانها أن تجابه تحديات العلوم الاغريقية انطلاقاً من مفاهيمها الخاصة. لكن الحضارة الاسلامية في تجابهها مع العلوم الغربية الحديثة تشعر اليوم أن ثمة أموراً كثيرة ليست في صالحها ـ نفسياً، ولكن ذهنياً أيضاً ـ وذلك بسبب الهيمنة السياسية والعدوانية الاقتصادية والسيطرة الثقافية التي يمارسها الغرب. لقد سبق لي أن أشرت أعلاه ـ وهذا أمر من المهم تذكره ـ الى أن النزعة المحافظة الراهنة التي تخيّم على الاسلام إنما يتعين تفسيرها، والى درجة كبيرة، انطلاقاً من واقع السيطرة الكولونيالية، وانطلاقاً من التعقيدات النفسية التي خلقها ذلك الواقع في أذهان القابضين على التربية التقليدية.

إن نمطي التربية، القديم والجديد، يعانيان من غياب الاندماج المتبادل،

بيد أن النمط الجديد كان الأكثر اصابة بالخسران، وعلى المدى القصير على الأقل. فالتربية الجديدة، بسبب قدومها من لدن الأجنبي، وبسبب افتقارها الى التجذر في صلب الثقافة الجديدة ظلت تعاني ما تعانيه على مدى العديد من الأجيال. وبسبب النوعية البائسة لأول الخريجين على أساس التربية الجديدة، بالمقارنة مع خريجي التربية القديمة التي كانت وراءهم، عصور طويلة من العزة إن لم يكن من التاريخ المثمر ـ جرى احتقار أصحاب التربية الجديدة لفترة من الزمن طالت، من ناحية لأنهم صنيعة النفوذ الأجنبي، ومن ناحية أخرى بسبب افتقارهم الى الأصالة **في حقل التربية الخاص بهم.**

ومن المرجح أن هذه الأمور لم تكن في أي مكان مخيمة على الأذهان، قدر ما كانت مخيمة عليها في المناطق الاسلامية من شبه القارة الهندية. فالحال أن الوصف الذي أطلق على الذين أنتجتهم الثقافة الجديدة كأناس بدون دم، وبأنهم ليسوا سوى ظلال شاحبة للغرب، ومهجنين ثقافياً وذهنياً، كان غالباً ما يرد في تعابير أشخاص كأبي الكلام آزاد والشاعر أكبر الله آبادي، على الرغم من تساهل الكثير من الآخرين معهم. ولنذكر هنا بأن سيد أحمد خان نفسه قد وصف أوائل خريجي كلية «عليكره» بأنهم «شياطين». أما بالنسبة الى كونهم يفتقرون الى الأصالة وأن لا نفع يرتجى منهم لمجتمعاتهم، فإن حالي وشبلي نعماني ومحمد إقبال، كانوا أقوى المعبرين عن هذا الموقف. ومصطلح «مغرب ـ زاده» ـ المهووسين بالغرب ـ الشتائمي، كان هو المصطلح الذي استخدم للحديث عن أبناء الطبقات ذات التربية الحديثة ونمط التفكير الغربي، من قبل العديد من الكتّاب ومن أبرزهم أبو الكلام آزاد، وظافر علي خان، وأبو الأعلى المودودي. ويتعين علينا هنا أن نتذكر أيضاً أن القطاع الأوسع من قطاعات التربية الحديثة، إنما شمل الفنون الليبرالية، وكان غرضه أن ينتج رسميين وخداماً يعملون مع **حكومة الهند البريطانية.** أما العلوم فلم يدرسها إلا القلة، وذلك بسبب افتقار البلاد الى

التصنيع، هذا بينما لعب النظام الكولونيالي، دون أدنى شك، دوراً أساسياً في هذه الوضعية، مما جعل المؤسسة تمتلىء بأعداد كبيرة وزائدة عن الحد من خريجي اقسام الفنون الليبرالية. ولم يكن من المشاهد غير المعتادة، مشهد حملة شهادة الماجستير في الفنون والآداب، يلمعون احذيتهم على عتبات المحلات الأنيقة في لاهور، على سبيل المثال، والحال أن هذه النوعية البائسة من حملة شهادات التخرج الجدد، وخواءهم وعدم ارتجاء أي أمل أو منفعة منهم، هي ما شدد عليه الشاعر حالي، على سبيل المثال، في الأبيات المشار اليها أعلاه من قصيدته «مسدس».

سوف نرى في الفصل التالي كيف أن هذه الوضعية قد تحسنت، وكيف أن المسلمين الذين راحوا يواصلون دراسة العلوم الحديثة عرفوا كيف يقتربون من المستويات القياسية للنماذج الغربية التي اتبعوها؛ يقيناً أن الحداثة التربوية، في هذا المعنى، كفت عن التماهي مع الغرب، بل صار من الضروري الاكتفاء بتسميتها «حداثة». ولكن يبدو لنا من الأهمية بمكان أن نتذكر، في هذا السياق نفسه، ما هو الحقل الذي عرف العالم الاسلامي كيف يسد الهوة فيه بينه وبين الغرب، هذا الحقل كان حقل العلوم الفيزيائية وحقل المهارات التكنولوجية. صحيح أن الهوة، حتى هنا، ظلت واسعة، لكن المسألة باتت، في الأساس، مسألة وقت وامكانيات مالية، مما يعني أن مرور الوقت وتوفر الامكانيات باتا كفيلين بسد الهوة. أن العلوم الاجتماعية لا تزال تعيش مرحلة طفولتها في العالم الاسلامي، حتى ولو كانت لا تزال حتى في الغرب تعيش سن الصبا. ومن المؤكد أنه بمقدار ما تنفصل هذه العلوم عن أساسها الفلسفي الذهني في الغرب، بمقدار ما سيكون بوسع المسلمين، بشكل أسرع وأسهل، أن يسدّوا الهوة بينهم وبين الغرب. ناهيك عن أن المسلمين، وكما سوف اشرح بتعمق في الفصل التالي، بدأوا بالفعل يتنبهون الى أن العلوم الاجتماعية بالشكل الذي تطورت به في الغرب، مرتبطة ببعض المناظير وببعض القيم التي لا يمكن التعبير عنها، والتي قد لا يمكن

للمسلمين أن يعانقوها. فعلى سبيل المثال، ينطرح علينا هنا التساؤل عما إذا كان في مقدور عالم النفس، أو المحلل النفسي المسلم، أن يحذو حذو العديد من نظرائه الغربيين الذين يكون من شأنهم، بغية رفع الضغط عن نفس مرضاهم، أن يعروهم تماماً من أية ابعاد اخلاقية، حين يرون أن هذه الأخلاقية هي التي تكبت لهم أنفاسهم في المقام الأول.

على أي حال، لا بد أن نلاحظ بأن المسلم يظل متخلفاً، خاصة في حقل الفكر البحت، أو الثقافوية الفلسفية. وليس من قبيل الصدفة ألا تعرف الحداثة الاسلامية أي طالب جادّ للفلسفة، في طوال العالم الاسلامي وعرضه، يمكن الافتخار به سوى محمد إقبال. ولكن من الصحيح في الوقت نفسه أن هذه النزعة الثقافوية قد عرفت انحداراً بيّناً في الغرب نفسه، وخاصة منذ الحرب العالمية الثانية. إن حكاية الكيفية التي بها نسفت التكنولوجيا البحتة، النزعة الانسانية الليبرالية تقريباً، فانحشرت العلوم الاجتماعية مختنقة بينهما، هي أجدّ من أن يمكن روايتها، وبالكاد بدأت الآثار المترتبة عنها، على الحضارة الغربية، بالظهور. ومع هذا، فإن تلكم هي الثقافة التربوية الغربية ـ وقد أضحت أشبه بمنزل عاري الجدران ـ التي يحاول العالم الاسلامي اليوم أن يلتقطها بكثير أو قليل من النجاح. صحيح أن ثقافة العلماء التقليدية الذهنية قد أصابها قدر عظيم من الانحطاط منذ حلول التربية الحديثة، لكن الثقافة الذهنية الغربية بدورها انحطت وتعيش في حالة تأزم قصوى. أما الآن فدعونا نتابع، باختصار وتخصص، حكاية الثقافة الذهنية الاسلامية التقليدية في مجابهتها للتربية الحديثة في شبه القارة الهندية.

لقد كان وارين هاستنغز، الحاكم البريطاني للهند الشرقية، من أسس في العام ١٧٨١ «المدرسة العالية» في كلكوتا والتي لا تزال قائمة حتى يومنا هذا. ويبدو لنا أن العلوم الإسلامية الكلاسيكية ـ من فلك ورياضيات وفلسفة

قد أدخلت في مناهج التعليم في تلك المدرسة، تبعاً لسياسة مرسومة ومتعمدة. وبما أن هذه العلوم لم تكن علوماً غربية حديثة، بل كانت علوماً إسلامية تنتمي إلى العصر الوسيط، وبما أن الهدف منها كان، بالتالي، تاريخياً أكثر منه منهجياً، لم يكن لتلك المؤسسة سوى القليل من التأثير على التفكير الديني، رغم أنها كانت تقدم لطلابها تربية في غاية الجدية. بعد العام ١٩٤٧، أنشئت مدرسة تحمل الاسم نفسه في بنغلادش (التي كانت تشكل الاقليم الشرقي من باكستان)؛ وقبل ذلك خلال ثلاثينات هذا القرن أقيم عدد من «المدارس المصطلحة» في البنغال، عرف شيئاً من الدمج ـ المختلف في نسبته ـ بين الدراسة الإسلامية التقليدية والمواضيع الحديثة، ولكن بصورة إجمالية لم تكن تلك المؤسسات ناجحة بما فيه الكفاية، بل كان ينظر إليها على أنها هجينة وقعت بين طاولتين.

من بعيد، كانت المؤسسة التعليمية الأكثر أهمية في الهند، هي بالطبع كلية «عليكره» التي أقامها سيد أحمد خان في العام ١٨٨١، وتحولت إلى جامعة في العام ١٩٢٠. ولكن، كما قلت في القسم السابق بصدد الحديث عن الحداثة النظرية، على الرغم من أن علوماً حديثة كانت تدرّس في «عليكره» ـ ولا سيما خلال المراحل الأولى ـ على يد البريطانيين وغيرهم من الأساتذة الأوروبيين، فإن التعليم الإسلامي كان يتعين أن يعهد به إلى أساتذة تقليديين آتين من «ديوباند» وذلك بفعل المعارضة الواسعة التي كانت تجابه آراء سيد أحمد خان الدينية وآراء النواة الصلبة من أصحابه. وكنتيجة لهذا لم يلتق الحديث، حقاً، مع التقليدي الذي ظل يعيش إلى حد كبير على هامش الحياة الأكاديمية للمؤسسة. ومع هذا، من المعروف على نطاق واسع أن «عليكره» هي التي خرجت القسم الأكبر من المتخرجين المسلمين في حقل التعليم الحديث، حتى العام ١٩٤٧، كما أنها كانت المركز الحي للحركة القومية الإسلامية التي أدت إلى إنشاء دولة باكستان. ومنذ الاستقلال اتخذت الحكومة الهندية سلسلة من الاجراءات قصد «اصلاح» عليكره،

وذلك بشكل أساسي عبر الحاق أعداد كبيرة من الطلاب الهندوس، غير المسلمين، بالكلية كطلاب. على أي حال يمكننا أن نقول أنه فيما يخص حلم سيد أحمد خان، بإعادة اخصاب الفكر الإسلامي، وخلق علم الهيات جديد وفعال يتفاعل مع رسالة إسلامية جديدة وقوية، من المؤكد أن مشروع عليكره كان محكوماً بالفشل منذ بداية بداياته.

لقد كانت هناك، بالطبع، تجارب أخرى هامة من هذا النوع، بعضها جعل من التربية الحديثة نقطة انطلاق له، فكان في الأساس حديث الاتجاه، وحاول، بقدر المستطاع، أن يوائم بين الحداثة والتعليم الإسلامي التقليدي، فيما اتخذ بعضها الآخر الوجهة المعاكسة. وهنا مرة أخرى، كانت التركيبة في كل حالة من الحالات مختلفة عنها في الحالة الأخرى، فيما عمدت كل مؤسسة رئيسية إلى تطوير أولويات مختلفة. ففي العام ١٩١٧ أنشئت الجامعة العثمانية في حيدر آباد، دكان، وهي استعارت اسمها من حاكم دكان، عثمان علي خان. وعلى الرغم من أن مناهج تلك الجامعة قد احتوت على العديد من الدروس حول الاسلام، وعلى الرغم من أن امتحاناتها شملت الشريعة الإسلامية والفقه والحديث وتفسير القرآن والإلهيات، فإن معالجة هذه المواضيع تبدت فيها سطحية، بل وحتى هامشية إلى جانب التيار الأساسي الذي كان يشمل التربية الحديثة. أما الأمر الملفت والمميز في عمل تلك الجامعة فكان أن كل التعليم فيها، بما في ذلك العلوم العالية والتعليم المهني (الطب والقانون) كان يجري باللغة الأوردية. وكنتيجة لهذا جرت ترجمة كافة النصوص والكتب إلى اللغة الأوردية. ولكن، بسبب العدد المحدود للنصوص الموضوعة بالأوردية حول المواضيع الحديثة، وبسبب انخفاض مستوى اللغة الانكليزية ـ التي تمتلك ثروة حقيقية من المواد في شتى الحقول ـ عجزت الجامعة العثمانية عن التماشي مع مستويات الجامعات الهندية الأخرى التي كانت لغة التعليم فيها انكليزية. وكنتيجة لهذا صار العديد من الطلاب المسلمين، بمن فيهم أبناء حيدر آباد

يتوجهون إلى «عليكره». والحال أنه لو حدث لمعظم المؤسسات التعليمية الاسلامية أن حذت حذو الجامعة العثمانية، لكان من شأن مستويات التعليم أن تعود للارتفاع بعد انحدار مؤقت، ولكان من شؤن الهوية الإسلامية في شبه القارة الهندية، قبل يومنا هذا، أن تعززت بشكل لا يقاس.

ولكن من ناحية بسبب الوجود البريطاني في الهند، ومن ناحية أخرى بسبب الخوف من أن المسلمين قد يضعفون أمام الهندوس إن هم تركوا مستوياتهم التعليمية تضعف ولو بشكل مؤقت، حدث للمسلمين، كما هو الحال الهندوس، أن ساروا في الاتجاه الخطأ، وذلك بالتحديد خلال المرحلة الحرجة والدقيقة من مراحل تطورهم التعليمي. صحيح أن شبه القارة الهندية أرض لا لغة لها. وهذا ما جعل المسلمين يعانون من نقصان وضياع ثقافي لا يقاس. والحال أن أولئك الهندو ـ باكستانيين المسلمين الذين ينتقدون الأتراك بسبب انقطاع هؤلاء عن ماضيهم عبر تبنيهم أبجدية جديدة، عليهم بالأحرى أن يبحثوا في أفئدتهم ليروا ما إذا كانوا هم أنفسهم لم ينقطعوا بشكل أكثر فعالية عن مجمل الجذور الدينية ـ الذهنية لثقافتهم الخاصة، عبر رفضهم العملي لأن يطوروا اللغة الأوردية حتى تصبح وسيلة كافية للوصول إلى تعليم عالي، وإلى ايجاد تفكير فلسفي وعلمي. فإذا كان ثمة اليوم، عملياً وبشكل ينذر بالخطر حقاً، أمّتان في الباكستان، لا يعود هذا فقط لكون الزعامة الدينية هزيلة الاحتكاك بمتطلبات المجتمع الحديث، بل أكثر من هذا، يعود إلى التهجين الثقافي الذي طال الطبقات ذات التوجه الغربي. ليس من الوارد بأي حال من الأحوال، اليوم، أن تتعلم الملايين من أبناء الشعب الباكستاني اللغة الانكليزية، ومن المؤكد أن الطبقات ذات الثقافة الغربية ستظل أقليات ضئيلة. فكيف يمكن لوطن أن يظل على قيد الوجود، ودع عنك مسألة ازدهاره، إن ظل يعيش هذا الانفصام الثقافي؟

أكثر نجاحاً من الجامعة العثمانية، كانت مشاريع النشر التي حققها

«النظام» (الحاكم) عثمان علي خان. فـ «دائرة المعارف» التي أقامها «النظام»، خدمت الباحثين خدمات جلّى، سواء عبر نشرها لعدد كبير من الكلاسيكيات الاسلامية في شتى الحقول ولا سيما حقول التاريخ والنصوص الدينية، أو عبر اصدارها للمجلة الدورية «الثقافة الاسلامية»، التي لا تزال موجودة وتصدر حتى اليوم. وثمة اليوم، بالإضافة إليها، ثلاث دوريات أخرى محترمة تصدر في شبه القارة: «دراسات إسلامية» في إسلام آباد، و «دراسات في الاسلام» في نيودلهي، و «هامدارد اسلاميكوس» في كراتشي.

ونعود إلى سيد أحمد خان لنذكر أن طاقاته التربوية لم تنحصر في تأسيسه لكلية «عليكره»، بل انه أسس كذلك، بالتعاون مع رفاقه «المؤتمر التربوي الاسلامي» الذي كان يعقد دوراته السنوية في مناطق مختلفة من شبه القارة، وبرهن عن توجه فعّال في مجال أخذه للمسألة التربوية مأخذ الجدية. إذ انطلاقاً منه راحت المدارس والكليات تنتشر في طول البلد وعرضه مزودة ببرامج تعليمية حديثة التوجه أساساً، إنما دون أن يعني هذا أنها لم تكن تحتوي على عناصر من التعليم الإسلامي هامة، إنما غير فعالة على أي حال. مهما يكن، فإن عبارة «غير فعالة» بحاجة إلى شيء من التفسير. فتلك العناصر، بسبب طبيعتها، لم تكن قادرة على توفير فهم مكثف أو معمق للإسلام برسم الطلبة، لكنها على الأقل زودتهم بما يكفي من الغذاء الفكري والروحي، بحيث تبقى لهم هويتهم الثقافية والدينية.

وقبل أن نصل في حديثنا إلى غير هذه من المؤسسات الجديدة، وإلى سماتها المدهشة، لا بد من كلمة نقولها هنا عن موضوع تعليم الفتيات. فالمسلمون كانوا، على مدى تاريخهم، قد جابهوا مسألة تعليم الفتيات انطلاقاً من المفاهيم التي حددتها لهم ثقافتهم. ومن هنا، فإن تعليم الفتيات كان يتم إما في منازل أهل الفتيات، وإما في منزل في الحي يعين لهذا الغرض. أما مواضع الدراسة فكانت تقتصر على دروس الدين والاقتصاديات

المنزلية، ولكن التاريخ الاسلامي عرف، بين الحين والحين، نساء برزن في شتى الحقول ـ ولا سيما في الشعر والحديث والتصوف. وعند نهاية القرن التاسع عشر، وضع أشرف علي ثانوي (توفي ١٩٤٢) وهو باحث من ندوة ديوباند، عملاً موسوعياً للنساء أطلق عليه اسم «بهشتي زيوار» (أو «جواهر الفردوس»)، وفيه دروس موسعة حول الاتجاهات التقليدية، ليس فقط في مجال الدراسات الاسلامية، بل كذلك في مجالات الطبخ والنظافة. وهذا العمل الموسوعي الضخم، الذي لم يتوقف المؤلف عن الاضافة إليه، وطبع طبعات متلاحقة، كان يقدم من قبل الأهل، ضمن الجهاز، لكل عروس جديدة قادرة على القراءة، ولا يزال هذا الأمر يمارس حتى اليوم في الدوائر التقليدية.

مهما يكن فإنه يبدو لنا أن لا محمد عبده، ولا سيد أحمد خان، ولا حتى التحديثيين المسلمين الأتراك الكلاسيكيين (من أمثال جودت باشا ونامق كمال)، كانوا مؤيدين لفكرة توفير تعليم **حديث** للنساء، على الرغم من أنهم جميعاً كانوا يناصرون فكرة توفير تربية تقليدية ومنزلية لهن. ولنذكر هنا بأن سيد أحمد خان عمد في رده على خطاب الترحيب الذي تأهل به في جمعية النساء المسلمات في البنجاب (لم أتمكن من تحديد التاريخ الصحيح لإلقاء الخطاب، ولكن من المرجح أن يكون في تسعينات القرن الفائت)، عمد الى اعلان مناصرته القوية لتوفير تعليم تقليدي وعملي للفتيات؛ وهو وصف، بشكل حيوي، طريقة ومادة هذا التعليم كما يجب أن يعطى للأجيال الثلاثة: «جيل أمي، جيلي، وجيل بناتي» وأعلن عن ثنائه الكبير عليه[١٧] لكنه، مع ذلك، قال: «إن تعليمهن لم يتضمن تلك العلوم التي يريد بعض الناس اليوم ادخالها على سبيل محاكاة الأوروبيين. إن التعليم الذي من شأنه أن يكون اليوم نافعاً للنساء، هو هو نفسه الذي كان نافعاً لهن في الماضي، وأعني به: الدين والأخلاق العملية... انني اعرف امرأة تقرأ مع والدها، بالفارسية، سيرة الامبراطور جاهانجير، لكن صديقاتها لا يتوقفن عن مساءلتها قائلات: «أيتها الليدي، اي نفع سيعود به هذا الكتاب عليك؛ إن عليك بدلاً منه أن تدرسي

كتاب الله (القرآن) وحديث نبيه». إن هذا النوع (الديني) من التربية هو الذي كان يوضع في عقول البنات فيملأها طيبة وتقى ورحمة ومحبة، ويسمها بالصفات الحسنة، وكانت هذه التربية تكفيهن من أجل دينهن ودنياهن»[١٨].

ومع ذلك، فإنه لم تمض سوى فترة يسيرة من الزمن حتى تطور تعليم البنات في شبه القارة على غرار ما حدث في تركيا وفي مصر. وهنا يمكننا أن نميز ثلاثة أنماط من التعليم، الى جانب التعليم التقليدي في البيوت. فلقد اقيمت هناك عدة مدارس للبنات تسير تبعاً بمناهج التعليم العادية ولكن مضافاً اليها مواضيع اسلامية، كما هو حال مدارس الصبيان المشار اليها آنفاً. وكنموذج على هذا نذكر «مدرسة البنات» في لاهور التي تعتبر في الوقت نفسه مدرسة وكلية. بعد هذا تأتي الأقسام التي قامت حديثاً وخصصت للنساء، داخل اطار بعض «المدارس» التقليدية، بعض تلك الأقسام يوفر تعليماً تقليدياً عالياً، لكن معظمها يتوقف عند برامج التعليم الاسلامية الابتدائية بحيث لا يكون اكثر من مدارس لحفظ القرآن خاصة بالفتيات. وفي المقام الثالث هناك المدارس العمومية النمطية للبنات التي، مثل كافة المدارس العمومية في باكستان اليوم، تعطي دروس التربية الدينية حتى الصف الثامن.

إن شبلي نعماني، الذي كان قد تعاون عن كثب مع سيد أحمد خان في اقامة كلية «عليكره»، عاد بعد ذلك وانفصل عن رفيقه القديم مختلفاً معه حول السياسة التعليمية، وعاون في العام ١٨٩٤ على انشاء «ندوة العلماء» في لوكناو. أما غاية تلك المؤسسة، التي كان لمتخرجيها من التأثير في الحقول الدينية، ما لا يضاهيه ويتفوق عليه سوى تأثير متخرجي ندوة «ديوباند»، فكانت تكمن في تدريب العلماء ضمن اطار اتجاه تحديثي معين، لا في انتاج متخرجين مزوّدين بتعليم علماني حديث. والحال أنه يمكن

النظر الى «ندوة العلماء» على أنها تقف في موقف الوسط بين «ديوباند» و«فرنجي محل» من ناحية، وبين «عليكره» من ناحية ثانية. ولندوة العلماء برنامج يمتد على مدى ستة عشر سنة وينقسم الى مستويات تتدرج من التعليم الابتدائي، الى التعليم الذي يطلق عليه اسم «التخصص»، ويمكنه أن يكون مساوياً لشهادة «الماجستير» في الآداب، في الجامعات العلمانية. وندوة العلماء تدرس، في المستويات العليا، بعض المواضيع الحديثة، بما فيها الدين المقارن، كما تدرس اللغة الانكليزية ضمن حدود معينة. إنه لمن المشكوك فيه أن تكون المواضيع الحديثة أو اللغة الانكليزية تدرس هناك حتى مستوى متقدم، ولكن، بالنظر الى تركيز المؤسسة الشديد على اللغة العربية، يبدو طلابها وكأنهم يصلون بسهولة الى الأعمال الكلاسيكية الاسلامية (العربية التي تدرس في المؤسسات الأخرى، قديمة كانت أم حديثة، تعتبر عربية فقيرة) والى الكتابات العربية الحديثة التي تظهر في العالم العربي. وهذا ما جعل هذه المؤسسة تحتك احتكاك تأثر بالشرق الأوسط، كما أن رئيسها الحالي أبو الحسن علي الندوي، لم يكتف وهو الداعية الاسلامي المخلص، بأن يكتب بالعربية، بل كذلك صار له تأثير كبير في الشرق الأوسط العربي، كما في تركيا الى حد ما. أما التركيز على اللغة العربية فإنه يعود، دون أدنى ريب، الى النفوذ الذي مارسه شبلي نعماني، الذي عرف كعالم إلهيات بارز، ومؤرخ للأدب، كما عرف كأديب وشاعر.

لقد كان من النتائج المفيدة لهذا التركيز على اللغة العربية، أن وضعت في مقدمة المشهد مصادر الاسلام الأصيلة كالقرآن والحديث، ولا سيما القرآن. ولقد جعل نشاط شبلي الاصلاحي، هذا التركيز نفسه ينتقل الى مدرسة أخرى أسست في العام ١٩١٠ في ساراي مير، واطلق عليه اسم «مدرسة الاصلاح»، وكان أول من تولى رئاستها حميد الدين الفراهي، وهو شارح للقرآن معاصر ومعروف على نطاق واسع. ولقد هدفت هذه المدرسة ايضاً الى الجمع بين شتى مدارس الفقه السنّي، كشكل أولي من أشكال

ذلك النشاط الذي سوف يجري بشكل أكثر فعالية في «الأزهر» بعد ذلك تحت اسم «التقريب بين المذاهب» (أي التقريب بين شتّى مذاهب الفقه الاسلامي، بما فيها المذهب الشيعي).

ولكن مهما كانت أهمية هاتين المؤسستين، فإن أياً منهما لا يمكنها أن توصف بأنها مؤسسة اسلامية حديثة، بالنظر الى أن العنصر الحديث فيها، إما انه فقير جداً، أو غائب تماماً. وهناك اضافة الى هاتين المؤسستين مؤسسة ثالثة قامت قبل قليل من تقسيم الهند في العام ١٩٤٧، ولا بد من الاشارة إليها. ففي العام ١٩٢٠ تم تأسيس «جمعية ملية اسلامية» بالغرب من نيودلهي لكي تستجيب لثلاثة احتياجات: التعليم الاسلامي، التربية الحديثة (بما في ذلك التدريب العملي في بعض الحقول)، والتوجه القومي الهندي القوي. صحيح أن «عليكره» كانت مؤسسة حديثة، لكنها لم تكن بعيدة عن النزعة القومية وحسب، بل كانت من الناحية السياسية مناصرة للانكليز، ولم تكن اسلامية بالمعنى الحقيقي للكلمة. أما «ديوباند» فكانت اسلامية تقليدية خالصة، كما كانت، منذ ساهم مؤسسوها مساهمة فعالة في انتفاضة العام ١٨٥٧، ذات خلفية معادية للبريطانيين ووطنية. ولكن نلاحظ أنه من بعد موت سيد أحمد خان، حدث تبدل في سياسة «عليكره» المناصرة للانكليز؛ وعلى وجه الخصوص ابان انشاء «جمعية ملية اسلامية»، تم الوصول الى نوع من التعاون الهندوسي ـ الاسلامي ضد البريطانيين، وكانت تلك هي المرة الوحيدة التي تعاون فيها الهندوس والمسلمون، في الواقع. أما حجر الأساس في «الجمعية» فقد وضعه عميد ندوة «ديوباند»، محمود الحسن، الذي كان يعرف بلقب «شيخ الهند». والجدير بالملاحظة أن الطابع الاسلامي للجمعية لم يكن قوياً ابداً، لأنها لم تأخذ على عاتقها ابداً تخريج العلماء، بل وأن اسلاميتها تضاءلت اكثر واكثر، فيما تعززت في داخلها خلال الثلاثينات والأربعينات، توجهات القوميين الهنود. مهما يكن فإنها لا تزال تحتفظ بطابعها هذا حتى الآن، رغم أن صفتها الاسلامية تعتبر اسمية الى حد كبير.

في ايران، وربما اكثر مما في أي مكان آخر، كانت حدة التوتر بين المؤسسة الدينية والدولة تزداد بين الحين والحين بشكل واضح، وذلك منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وهو ما تفجر مؤخراً عبر الثورة التي قادها الخميني في العام ١٩٧٩. وأنا لا يبدو لي أن تفسير هذه الحقيقة يكمن في واقع أن الاسلام الشيعي لا يعتبر أن للدولة أي مشروعية، أو يعيرها مشروعية ضئيلة وحسب في غياب الإمام - وهي اطروحة انتشرت انتشاراً كبيراً بين الباحثين الغربيين. فالحال أن هذه الصراعات الدورية، وقسوتها لم تكن من السمات المميزة للوضع الايراني خلال الحقبة الصفوية، لكنها أضحت هكذا منذ نهايات القرن التاسع عشر. ومن هنا يبدو لي أن السبب الأساسي ومناسبة الصراع، يعودان الى رد فعل العلماء الجاد ازاء سيطرة الأجانب على السيادة الايرانية، وهي سيطرة وصلت الى ذروتها عبر احتكار التبغ والاحتجاج ضده، كما عبر الصراع على الدستور. وانه لمن المثير للاهتمام، على أي حال، أن نلاحظ أنه فيما لم ينتفض العلماء في مصر ضد الخليفة، حين خضعت سياسته للنفوذ البريطاني خلال ثمانينات القرن الفائت، بل ثاروا ضد الانكليز وحدهم، وفيما لم ينتفض علماء الهند ضد الحاكم المغولي في دلهي، بل انتفضوا ضد استيلاء الانكليز على السلطة الاسلامية، ثار العديد من كبار العلماء الايرانيين ضد ملكهم، بصدد قضية التبغ، تماماً كما أن القيادة الدينية الايرانية كانت هي التي اسقطت محمد رضا شاه في العام ١٩٧٩. ويبدو لي أن السبب في هذا يكمن في أن العلماء الايرانيين يرون أن حاكمهم انما يتعاون مع القوة الأجنبية على حساب بلده، أما في مصر والهند فإن الحكام كانوا يعتبرون لا حول لهم ولا قوة وقد استولت القوى الأجنبية على سلطتهم، دون أن يتعاونوا معها.

لقد لاحظ المراقبون بصورة عامة أن الدور الذي لعبه العلماء الشيعة، ككل، في الشؤون السياسية وفي شؤون الدولة، كان أكثر مباشرة بكثير وأكثر أهمية من الدور الذي لعبه نظراؤهم السنة. ومرة أخرى نجد أن الجواب

الذي وجد لتفسير هذه المسألة كان على علاقة بما سمي لاشرعية الدولة في نظر علماء الشيعة. لكن الجواب الحقيقي، في الواقع، يكمن في أن رجال الدين الشيعة من علماء ومجتهدين، انما يمارسون نفوذاً على جماهيرهم يفوق في قوته ومباشرته النفوذ الذي يمارسه رجال الدين السنة. ومن الممكن أن نفسر هذا الأمر انطلاقاً من واقع أن ممثلي الدين الشيعة، بتوجههم القوي الى جماهيرهم عبر مخاطبتهم عواطف هذا الجمهور بفصاحة تمس مسألة استشهاد الحسين (حفيد النبي) ـ هذه المسألة التي أضحت مركزية في الايمان الشيعي، على المستوى الأدنى، مستوى العواطف، أو على المستوى الأعلى، مستوى المثل الأعلى للألم والتضحية من أجل ازالة الظلم ـ باتوا قادرين على تعبئة الجمهور الشيعي بشكل أسهل، وخاصة في سبيل ما يمكن أن ينظر اليه هذا الجمهور على أنه عادل ويخص الشؤون الدينية.

وهذا الأمر نفسه هو الذي يفسر لنا غياب التحديث عن المواد التي تدرس تقليدياً في مجال التربية الدينية في ايران، كما يفسر مقاومة العلماء للتحديث. صحيح أن هذه التربية التقليدية لم تصب، بشكل ما، وعلى الأرجح، بنفس التفتت والانحطاط اللذين أصابا بقية ارجاء العالم الاسلامي عند أواخر العصر الوسيط. فالحال أن **الحكمة** ، أي الفلسفة، وغيرها من المواد العلمية كالرياضيات والفلك، ظلت تدرّس ولم تستبعد عن البرامج الدراسية كما حدث في المناطق الأخرى ولا سيما في الأزهر. بل وأن التقاليد الفلسفية ظلت، على وجه الخصوص، سائدة وقوية حتى يومنا هذا، مما جعل بإمكان المجتهد الشيعي أن يكون متكاملاً مع نفسه منغلقاً على ذاته عبر دراسته للعلوم التقليدية والعقلية في آن معاً.

خلال حكم رضا شاه (الأب)، جرى اتخاذ عدد من الاجراءات في ايران، كما في غيرها من البلدان، من أجل ضبط القضية التعليمية ـ مثل تدريج

الصفوف، وتحديد السنوات الأكاديمية، واقامة نظام الامتحانات .. ولكن فيما وافق العلماء على هذه الاصلاحات، نجدهم ينتفضون ضد قانون الملابس الذي صدر في العام ١٩٣٠. ومن هنا تمكنت المؤسسة الدينية الشيعية، من الحفاظ الى حد ما على طابعها التقليدي كما هو، كما تمكنت من التصدي في وجه الضغوطات التي مارستها عليها الحكومة لتغيير ذلك الطابع. لقد كان إماماً شيعياً ذاك الذي عمد، علناً، الى التنديد بالملكة (زوجة رضا خان) من على منبر المسجد، لأنها تركت حجابها ينساب عن وجهها خلال احتفال ديني ـ حتى وإن كانت الشرطة قد هاجمت المسجد في اليوم التالي وأهانت الإمام.

لقد كان لهذا الوجود الدائم لتقاليد التربية الاسلامية العائدة للعصر الوسيط، في المدارس الايرانية، نتيجة مؤكدة وهي غياب المعرفة بالعلم الحديث لدى العلماء الشيعة. ولهذا السبب لاحظنا كيف أن قيمة هؤلاء العلماء، وكذلك هيبتهم وسلطتهم، قد تضاءلت بشكل متواصل في وجه العلمنة التدريجية التي طالت التربية. لم يكن ثمة في ايران أية مدارس أو مؤسسات تعليمية جديدة مثل تلك التي وجدت في شبه القارة الهندية، حيث يتم اختبار المناهج والدروس الجديدة في محاولة للوصول الى توليفة بين ما هو قديم وما هو حديث، مع حفاظ كل من هذين على طابعه. إن المؤسسة الدينية في مدينة قم، واصلت مكانتها كمفخرة من مفاخر التربية الدينية في ايران، ولكن من العسير اليوم التنبؤ بمستقبلها وقابليتها للحياة لفترة طويلة. وأنا سوف أعالج التطورات الراهنة في إيران بشكل أكثر توسعاً في الفصل التالي.

إن التطورات الأساسية التي طرأت على التعليم الاسلامي الحديث في اندونيسيا، حدثت خلال الفترة التي بدأت حوالي العام ١٩٤٥، أي عشية الاستقلال ـ ولسوف نعالجها في الفصل التالي، كما سنعالج حالة باكستان،

والتطورات المدهشة التي حصلت مؤخراً في تركيا. أما هنا، فلسوف نورد ملاحظات مقتصرة حول اندونيسيا خلال النصف الأول من هذا القرن. فحتى حوالي العام ١٩٠٠، كانت التربية الاسلامية في اندونيسيا منتشرة عبر مدارس القرآن المحلية و «البيزانترين» وهي مؤسسات تقل أهميتها عن المدارس والكليات، تعرف بأنها شديدة التقليد وتتولى تعليم «السانتري» وهم الأشخاص الذين يزودون بقدر من المعرفة الدينية يمكّنهم من اصدار الفتاوى ويصبحون بعد تخرجهم موظفين في المساجد. صحيح أن «البيزانترين» لم تكن، على الأرجح، أفضل أو اسوأ من «المدارس» الصغرى في شبه القارة الهندية اليوم، لكنها كانت أكثر استقراراً وانغلاقاً على ذواتها من الناحية التنظيمية، بسبب أنها كانت - في العادة - تقام خارج القرى، حيث تلحق بها أرض زراعية يشتغل فيها التلاميذ والأساتذة (الذين يعيشون فيها) بشكل جماعي من أجل دعم المؤسسة مالياً وتموينياً.

مع حلول العام ١٩٠٠، بدأت التأثيرات الثقافية الواردة من الشرق الأوسط تمارس تغلغلها في اندونيسيا. وراح الحجاج الأندونيسيون الذين اقاموا في مكة والمدينة، كما راح المدرسون الآخرون، يدرّسون الحجاج الجدد الآتين من اندونيسيا، الذين بعد أن يتلقوا العلم لمدة سنوات في الديار المقدسة يعودون الى بلدهم وينشئون «بيزانترينات» جديدة ومدارس ذات مستوى تعليمي أرفع. بعد ذلك بفترة صارت التأثيرات الآتية من القاهرة أكثر قوة، وبدأ الأندونيسيون يستشعرون تأثير الأفكار الاصلاحية كما عبر عنها محمد عبده وتلامذته. وكنتيجة لهذا اندلع صراع بين «المحافظين» (قوم توا) و«التحديثيين» (قوم مودا)، شبيه بالصراع الذي قام في مصر نفسها، اندلع في غربي سوماطرا ووصل بعد ذلك الى جزيرة جاوا. علماً بأن عملية التحديث ادخلت الى المدارس معها العناصر الدخيلة (مثل الكراسي والطاولات والألواح السوداء، بدلاً من الاكتفاء بالجلوس على الأرض) واضافة العديد من المواضيع الجديدة الى البرامج التقليدية. غير أن هذه

السمات الأخيرة، وكما حدث كنتيجة لاندلاع الصراع في مصر، كانت بطيئة في تحققها، ولم تكسب لنفسها الكثير من المواقع، حتى انقضاء سنوات الثلاثين، حين بدأ تسريع عملية ادخال المعرفة الحديثة التي اطلق عليها في اندونيسيا اسم «المعرفة العامة» (ولنتذكر هنا تعبير «المعرفة النفعية» الذي استخدمه أوائل الاصلاحيين العثمانيين، وتعبير «ادوات المعرفة» الذي استخدم في مصر).

الصراع بين المحافظين والتحديثيين في اندونيسيا اكتسب، على أي حال، طابعه المؤسساتي عبر تأسيس «جماعة المحمدية الاصلاحية» في العام ١٩١٢، ثم عبر تشكيل «نهضة العلماء» في العام ١٩٢٦. وفيما كانت الجماعة الأولى مدينية وتمثل أفكار **الاجتهاد** التقدمية، بُغية التعايش مع الوضع المتغير، كانت الجماعة الثانية ريفية أساساً، وحصرت نفسها بسرعة ضمن اطار مذاهب الفقه الاسلامي السني الأربعة. والجدير ذكره هنا هو أن «جماعة المحمدية» وأتباعها المهاجرين الذين تأثروا تأثراً كبيراً بالحداثة المصرية، كانوا أكثر تقدماً من ندوة ديوباند، أو حتى من جماعة «نهضة العلماء» اللتين قامتا في شبه القارة الهندية. بل ومن المؤكد أن بعض زعمائها وشخصياتها البارزة من أمثال محمد ناصر، كانوا أكثر تقدماً من زعماء «جماعة - إي - اسلامي» الباكستانية. والحال أن نقطة التناقض الأساسية والمثيرة للاهتمام بين جماعة المحمدية وأمثالها من ناحية، و «جماعة - إي - اسلامي» من ناحية ثانية، تكمن في أنه فيما حدث لهذه الأخيرة خلال نشاطها في باكستان (بالتمايز مع نشاطها القديم في الهند)، أن تراجعت، أبدت «المحمدية» قدرة على التطور المتقدم في أبعادها الايديولوجية. إن هذا الأمر يبدو شديد الأهمية، ولكن ليس من السهل تفسيره. ومن المرجح أن السبب يعود جزئياً (خارج اطار التأثير الذي مارسته القاهرة) الى انه فيما كان على «المحمدية» أن تتعايش مع جماعات وأحزاب غير اسلامية، وأن تناضل - دون أي نجاح على أي حال - من أجل فرض اسم «دولة اسلامية»

على اندونيسيا لا أكثر؛ كانت هذه التسمية في الباكستان مقبولة كبداية. وفي مجرى النضال من أجل تفسير ما يمكن لعبارة «دولة اسلامية» أن تعنيه، وصلت «الجماعة الاسلامية» إذ وجدت نفسها تجابه تفسيرات حديثة، وصلت بالتدريج الى مواقع محافظة جعلتها غير قابلة للتمايز عن العلماء التقليديين. ومن الجدير بالذكر هنا أن المدارس الأندونيسية والعلماء في هذا البلد قد حافظوا على علاقات دائمة مع الأزهر، وحتى في يومنا هذا ثمة العديد من الطلاب الأندونيسيين في هذا المعهد. وفي الوقت نفسه نلاحظ أن جمعية «نهضة العلماء» الأندونيسية نفسها توفر لطلابها دراسة قوية باللغة العربية، وعلى الأقل في بعض مدارسها الرئيسية، تجعلهم قادرين على متابعة دروسهم العليا في مصر.

الحداثة المعاصرة

مدخل

أبدأ هذا الفصل من أواسط القرن الثاني عشر تقريباً، وفي المقام الأول لأن استقلال البلدان الاسلامية عن هيمنة الغرب السياسية عليها حصلت عند ذلك الوقت تقريباً. هذا بينما ظلت البلدان الاسلامية في أواسط آسيا خاضعة لهيمنة مثلثّة تمارسها روسيا الشيوعية عليها: هيمنة سياسية، اقتصادية وهيمنة ثقافية ـ أخلاقية، هي الأسوأ بين كل أنواع الهيمنة المماثلة التي عرفها تاريخ الاستعمار. بيد أن نضال المسلمين حي هناك، ومؤخراً بدا على قياصرة روسيا الجدد أنهم قد ادركوا أنه من الضرورة لهم أن يظهروا، على الأقل، وكأنهم قد خففوا من عزلة وسط آسيا المسلم الاجبارية، عن بقية ارجاء العالم الاسلامي. وعلى هذا النحو عقد خلال شهر أيار (مايو) من العام ١٩٧٧ مؤتمر دولي للمسلمين في طشقند، تمت خلاله مناقشة استعداد المسلمين للمساهمة في السلام و «العمل الأخلاقي» على الصعيد العالمي، وجرى الاحتفال بذلك الاستعداد. والحال أن ثمة أمراً واضحاً يقول لنا بأن النشاطات التربوية الاسلامية السرية، والدعاوة الدينية التي يقوم بها المسلمون هنا متواصلة وتنادي باستحالة أن يظل هذا الجني محصوراً أسيراً في زجاجة الماركسية ـ اللينينية. ومع هذا، فإن ما نعرفه عن محتوى تلك النشاطات التربوية قليل جداً، ولا بد أن يأتي يوم تظهر فيه الأمور على حقيقتها.

من ناحية ثانية، نجد أن السياسة التحريرية التي مورست في المناطق الاسلامية قد عنت أن المسلمين انما يحاولون اعادة التفكير في مسألة التربية عبر جهودهم الشاملة التي يبذلونها من أجل اعادة بناء مجتمعاتهم. وينطبق هذا على مجمل انحاء العالم الاسلامي التي تحقق لها الاستقلال السياسي؛ ومن المؤكد أن بعض اجزاء هذا العالم لم يتوصل الى هذا إلا عبر صراع حاد فاق الصراعات التي خاضتها الأجزاء الأخرى ـ وكان في اغلب الأحيان صراعاً مسلحاً. ولكن، وكما سبق أن اشرت عند نهاية الفصل السابق، من الواضح أن التربية الاسلامية في تركيا الحديثة قد نهضت عند أواسط هذا القرن، بعد نحو ربع قرن من التأثير المذهل الذي مارسته الاصلاحات الكمالية. وحتى في مصر، لاح فجر عصر جديد حقاً ومليء بالدلالة، بعد ثورة العام ١٩٥٢، وبخاصة بعد «قضية السويس» التي اندلعت في العام ١٩٥٦. والحال أن هذه التجارب التغييرية في حياة الشعوب، تمارس تأثيراً حيوياً على كافة وجوه الحياة، حتى ولو بدت على سطح الأمور وكأنها معزولة.

وفي المقام الثالث، نلاحظ أن المسائل التربوية، بما فيها مسألة التعليم الديني، تتخذ، ولهذه الأسباب تحديداً، شكلاً واقعياً، وتتسم بنوع من المباشرة لم يكن له وجود خلال الفترة التي ساد فيها الاستعمار، حين كانت امتيازات ومسؤوليات تدبير الشؤون العامة في المجتمعات محصورة بالقوى الأجنبية وحدها. ولهذه الاعتبارات جميعها، جرى فصل هذا القسم من الكتاب عن القسم السابق وعنونّاه بـ «الحداثة المعاصرة» بالتمايز عن «المعاصرة الكلاسيكية». وذلك لأنه على الرغم من أن تلك الحداثة كانت معنية حقاً بالإصلاح الداخلي ـ تشهد على هذا اعمال محمد عبده وسيد أحمد خان على سبيل المثال ـ فإنها في الوقت نفسه خاضت في معضلة الاصلاح المثير للسجال مع الغرب، بينما نلاحظ أن الاصلاح ما ـ بعد ـ الكولونيالي في الحقبة المعاصرة لنا، تجلى، من الناحية المبدئية على الأقل،

معنياً أساساً وبشكل مباشر، بالإصلاح الداخلي وبمسألة اعادة البناء. من ناحية أخرى نجد، بسبب هذا الفارق القائم بين الوضعين، أنه كان بإمكان الحداثة الكلاسيكية أن تبدو جزئية وغير ممنهجة، بل وبطيئة الحركة ـ لأنها، على الصعيد النظري كانت في المقام الأول «دفاعاً عن الاسلام»، بمعنى أنها اختارت أن ترد على تلك المسائل التي كان النقاد الغربيون قد طرحوها، أما من الناحية العملية، فقد بدا واضحاً أن إلحاحية الوصول الى اصلاح سريع ومنهجي، كان من العسير الإحساس بها بسبب عدم وجود مسؤوليات ملموسة ونهائية تتعلق بمسألة حل المعضلة المطروحة.

ثم، ومهما بدا هذا الأمر غريباً، كان هذا الاشتغال الممنهج على الاسلام ضمن اطار الوضع الحديث، هو الغائب عن صورة التحرك. ففي عصور الاسلام الكلاسيكية، اقتضى الأمر من المسلمين جهوداً تواصلت نحو قرنين من الزمن قبل أن يتمكنوا من وضع منهج فقهي، ونظام شرعي ـ أخلاقي، ومنظومة سياسية، وكان عليهم أن يبذلوا جهوداً تربوية هائلة لكي يفرضوها بشكل يتلاءم مع توجهات وأخلاقيات الأمة الاسلامية. يقيناً أن هذه البنية المنهجية، وهذا العمل التربوي كانا من القوة والفاعلية بحيث تمكّنا، على شكل تقاليد قائمة، من البروز بكل نجاح حتى على حساب القرآن وأداء النبي، بالنسبة الى المسلمين المتعلمين (العلماء) أنفسهم، ودع عنك هنا الناس العاديين والجماهير. ومن المؤكد هنا أن العودة الى مرحلة يمكن مقارنتها بتلك المرحلة المؤلفة من قرون ثلاثة أو نحو ذلك، لا تزال أمراً بعيداً عن التصور، حتى ولو كان العالم الاسلامي قد تمكن من الفوز بممارسة قراره السياسي بنفسه. ولكن من الصحيح أيضاً أن مثل ذلك الحيز الزمني ليس متوفراً ولا هو بالضروري الآن من أجل الوصول الى تفسيرات ممنهجة جديدة. ومن الصحيح كذلك أن المعرفة في الغرب نفسه قد صارت من التجزّؤ بحيث بالكاد بات يمكن لنا أن نطلق عليها اسم معرفة، بينما كان للإسلام خلال حقبه الأولى، منتوجات معرفية متوفرة وجاهزة مثل العلم

والفكر الاغريقيين. ثم أن المسألة المفصلية التي يتعين علينا، في هذا المجال، أن نوجد لها جواباً هنا تكمن في ما اذا كان المسلمون متنبهين - فإن كانوا كذلك، كم تبلغ درجة تنبههم وهل هي كافية؟ - لواقع أن ثمة حاجة اليوم لصياغة رؤية إسلامية للعالم، وأن ايجاد هذه الرؤية بات اليوم أمراً ملحاً؛ لأنه، اذا لم يتم وضع مثل هذه المنظومة الفكرية، لا يمكن للتربية أن تحقق الكثير مما هو مرتجى. ولكن من الواضح أننا نصل ها هنا الى الحلقة الأكثر صعوبة، بين كافة الحلقات التي يعيش الإسلام المعاصر في دوامتها - وفحواها أنه اذا لم يُصر الى الوصول الى تعديلات ضرورية وعميقة في نظام التربية القائم حالياً، لا يمكن حتى تصور أن تبرز عقول خلاقة تشتغل للوصول الى التفسير المنهجي للإسلام. ومن هنا، فإن هدفي الرئيسي في هذا الفصل يكمن في التشديد على التطورات الأكثر راهنية التي طرأت على التربية الاسلامية بحيث إذ نقيسها على مقياس الأداء الذي مارسه المسلمون في هذا المجال في الماضي، يمكننا أن نتوصل الى بعض النتائج حول مسارها. وأعني بهذا، أن علينا أن نجيب على السؤال المتعلق بالمدى الذي يمكننا أن نطلق فيه على التربية الراهنة صفة «خلاقة إسلامياً»، أو «غير مبالية» أو حتى «سلبية بالنسبة الى أهدافها المرجوة».

على الرغم من أن الأهداف المصاغة للتربية الغربية في أيامنا هذه، غير مذكورة بما فيه الكفاية، أو بشكل متكامل في أي مكان، فإن المفكرين الاسلاميين من امثال محمد إقبال لم يتوانوا عن انتقاد تلك التربية بكل قسوة، كما رأينا في الفصل السابق، بسبب عملها على ازالة الطابع الانساني وعلى افساد الروح البشرية. ولكن، وكما سنرى الآن، من الواضح أن الاستراتيجية الراهنة لا تبدو مستهدفة لأي هدف إيجابي وضعي؛ بل إنها تبدو وكأنها قائمة على مستوى الدفاع وحده: أي أنها تهدف الى انقاذ عقول المسلمين من الفساد، أو حتى من الدمار تحت تأثير الأفكار الغربية الواصلة عن طريق شتى العلوم، ولا سيما منها الأفكار التي تهدد بنسف المعايير التقليدية

للأخلاقية الاسلامية. ومن الواضح انه في ظل أوضاع الرعب الروحي هذه، تلوح الاستراتيجية التي تُطور، بشكل عام، في العالم الاسلامي، على شكل استراتيجية ميكانيكية؛ حيث يكون السؤال كما يلي: ضمن أي نسبة يتوجب علينا أن نوافق بين بعض المواضيع «الجديدة» وبعض المواضيع «القديمة» بحيث يكون الخليط الناتج عن هذه العملية الكيميائية «صحياً» ـ أي، يقودنا للحصول على المنافع التكنولوجية التي توفرها الحضارة الحديثة، في نفس الوقت الذي نتفادى فيه تناول جرعة السم التي تهدد النسيج الأخلاقي للمجتمعات الغربية. ولسوف أعالج هذه المسألة الأساسية وهذه المقاربة بشكل أكثر تفصيلاً في الفصل التالي؛ أما هنا فلسوف أكتفي بدراسة النظم التربوية التي تعيش نوعاً من التطور في العالم الاسلامي المعاصر. وكما فعلت في الفصل السابق، سوف اعمد هنا الى تحليل أوضاع العديد من الأقطار الاسلامية بشيء من الاختصار، بحيث نحصل في نهاية الأمر على صورة اجمالية، ونجدد بعض التوجهات القائمة، هذا على الرغم من وجود فوارق كبرى بين حالة بلد وحالة بلد آخر، كنتيجة لاختلاف العوامل التاريخية والاجتماعية ـ الثقافية.

الوضع الجديد

بتعبير «الوضع الجديد»، الذي يبدأ حوالى أواسط هذا القرن العشرين، اشير الى بعض العوامل السياسية ـ الاقتصادية الأساسية، التي لم يكن لها وجود خلال الحقبة الكولونيالية أو شبه الكولونيالية. ومن الناحية السياسية، من الواضح أن الاستثناء الأساسي هنا هو تركيا، التي تمكنت من أن تضمن استقلالها السياسي مع الهزيمة التي أحاقت بحلفائها بعيد الحرب العالمية الأولى. أما بقية الأقطار الاسلامية، بما فيها مصر، فإنها لم تحصل على سيادتها السياسية، بشكل كلي وعملي، إلا خلال الفترة بين ١٩٤٥ و١٩٦٣. ولقد أدى هذا بالطبع الى جعل شعوب هذه الدول الجديدة

مسؤولة مسؤولية سياسية حقيقية عن إيجاد النخب الحاكمة. وفيما راحت تلك النخب تحدث تبدلاً أساسياً في الوضعية السياسية لتلك البلدان، أحدثت في الوقت نفسه تبدلات هامة بالنسبة الى ما يتعلق بالظواهر الاقتصادية: حيث أن كل هذه البلدان راحت تصيغ وتحقق مخططات للازدهار الاقتصادي، وذلك تحت تأثير ايديولوجية التنمية الاقتصادية الجديدة. وهكذا جرى للمرة الأولى «التخطيط» للتنمية الاقتصادية (وغير الاقتصادية)، بوتيرة خطط خمسية أو رباعية، في الوقت الذي راحت فيه هيئات التخطيط في كافة البلدان «النامية» تباشر مهماتها على أسس «علمية» وقد وضعت نصب أعينها فكرة جديدة تقول أنه يمكن للتنمية أن تتم على أسس تخطيطية، وأن توجّه وتخضع للرقابة. وكان ذلكم هو معنى التعبير القائل بـ «بسيطرة المرء على مصيره الخاص» ـ أي الانجاز الحقيقي للاستقلال السياسي.

ويبدو لنا أنه في تلك البلدان الجديدة، التي تم فيها الحصول على الاستقلال عبر عمل جماهيري جاد، وعبر عنف واسع النطاق، ونضال مسلح ضد القوة الكولونيالية المعنية، كان الظهور الأوضح للتوجهات «الاشتراكية» ـ وأعني بهذا، الاتجاهات السياسية الاقتصادية التي هدفت الى تحقيق مشاركة الجماهير الفقيرة في عملية الانتاج والتوزيع، بشكل أفضل .. والحال أنه حدث لهذه التوجهات الاشتراكية أن تعززت، وتعززت أكثر وأكثر بفعل سيادة شتى درجات النزعة القومية. أما في البلدان التي لم تحدث فيها مشاركة شعبية في النضال المسلح، فإن التوجهات الاشتراكية لم تظهر إلا بعد عدد من العقود، كردٍّ على أنماط من التنمية الاقتصادية التي نحت الى تركيز القسم الأكبر من السلطة والثروة الاقتصادية بين أيدي عدد قليل نسبياً من الرأسماليين. وعلى الرغم من أنه ليس في وسع المرء أن ينكر أن الطبقة المتوسطة قد حازت على قسط لا بأس به من الازدهار ومن العيش المادي الرغيد، فإن الهوة بين الشرائح العليا والشرائح الدنيا في تلك المجتمعات

تفاقمت بحيث راحت تهدد بتدمير المجتمعات، وكان تهديداً أسفر عن التبني السريع للإيديولوجيا الاشتراكية، أو ايديولوجيات العدالة الاجتماعية.

من المؤكد أن ايديولوجية التنمية الاقتصادية المخططة تفترض بأن مثل هذه التنمية سوف تكون ذات توجه رقابي مقصود، وانها سوف لن تؤدي الى قيام المجتمع الذي يترك حرية التحرك الكلية لأفراده. غير أن الأقطار ذات التوجه الاشتراكي، غالباً ما عمدت الى القيام بتأميم كلي وسريع، ليس فقط للصناعات الأساسية، بل كذلك لشتى قنوات الانتاج، فيما عمدت الأقطار ذات الاقتصاد «الحر»، قبل أي شيء آخر الى «خلق ثروة» يمكنها فيما بعد أن تخضع لنوع من التوزيع العادل. ولكن في أوضاع كانت الجماهير فيها تعيش حالة من الجهل والأمية، مما جعل نخبة صغيرة العدد نسبياً تتألف ممن تلقوا تعليماً حديثاً تدعي العمل باسم تلك الجماهير ولما فيه مصلحة ازدهارها المادي، حدث أن سحقت الحريات السياسية، وحدث ذلك في الأقطار «الاشتراكية» كما في الأقطار «الليبرالية» معاً، خاصة وأن حكام كافة تلك الأقطار قد شعروا بأن من شأن الألعاب السياسية أن تقف حجر عثرة في وجه التنمية الاقتصادية السريعة، وفي بعض الحالات، تحيط «أمن الدولة» بالخطر. هذا ناهيك عن أن حكومات كل تلك الأقطار سواء أكانت دكتاتورية أم ديمقراطية (أم، طبعاً، ذات اقتصاد اشتراكي أو ليبرالي) كانت، كما أشار غونار ميردال عن حق في كتابه «الدراما الآسيوية»، عاجزة عن دفع التنمية بما يكفي من العمق والسرعة، وذلك لأنها كانت بطبيعتها، وكما يقول ميردال، «دول رخوة» بمعنى أنها تبدت على الدوام عاجزة عن تحفيز جماهيرها وتأطيرها بشكل حيوي، لتعاونها في الوصول الى تقدم اقتصادي كاف وسريع.

ويقودنا هذا الى جوهر المسألة. فالحال أن السمات المدهشة التي وسمت هذه الوضعية الجديدة، تبدو من منظورنا الراهن على هذا النحو:

١ ـ أن حكومات هذه الأقطار، سواء أكانت ديمقراطية أم دكتاتورية، اشتراكية التوجه أم ذات توجه «اقتصادي حر»، هي حكومات فوضت نفسها بنفسها نيابة عن جماهيرها.

٢ ـ أن هذه الحكومات تعتبر نفسها وكالات تنمية.

٣ ـ انها بتعبير «تنمية» لا تعني تقريباً إلا مفهوم «التقدم الاقتصادي».

٤ ـ انها في هذا ماهت نفسها، كثيراً أو قليلاً، مع النموذج الغربي المعاصر، الذي كان التقدم يعني بالنسبة اليه، طبعاً وبشكل أساسي، الازدهار الاقتصادي والتكنولوجي، في الوقت الذي ضرب فيه صفحاً وبكل حدة عن القيم الثقافية والأخلاقية ـ أي القيم الانسانية.

٥ ـ أنه في الشرق، بما في ذلك العالم الاسلامي، تواكبت تلك المعضلة:

أ ـ مع واقع أن التكنولوجيا الحديثة والظاهرة المرتبطة بها قد «استوردتا» ولم ترتبطا عضوياً بالثقافات التقليدية السائدة في تلك المجتمعات النامية؛

ب ـ مع واقع أن العديد من مفكري مرحلة ما ـ قبل الاستقلال في تلك البلدان كانوا قد عمموا الشعار القائل بأن الشرق روحاني أما الغرب فمادي، وانه اذا اكتفى الشرق بتصدير جزء من روحانيته الى الغرب، وفي المقابل استورد بعض تكنولوجية هذا الغرب، فإن الأمور ستكون على ما يرام في هذا العالم.

٦ ـ إن الجماهير في هذه البلدان لا تزال غير متعلمة، جاهلة، ومحافظة الى حد التطرف، كما انها لا تشارك أية مشاركة ذات معنى في حكوماتها، بصرف النظر عما اذا كانت يمينية أو يسارية، دكتاتورية أو ديمقراطية. إن هذه الجماهير قد تقبل على تملك المنتوجات المادية التي تنتجها التكنولوجيا الحديثة، لكنها لن تتخلى أبداً، بنفس السهولة، عن نمط حياتها التقليدي، وبخاصة ما تعلق منه بأخلاقية العمل السلبية. وكنتيجة لهذا

نلاحظ، ضمن هذا المنظور على الأقل، أنه بالكاد يكون ثمة وجود لأي تواصل فعلي بين الحكومات المفوضة نفسها باسم الجماهير، وبين الجماهير نفسها.

٧ ـ والأهم من هذا كله، أن هذه الوضعية السياسية والاجتماعية والأخلاقية قد تفاقمت وازدادت خطورة وسوءاً بفعل المكانة الدنيا التي أعطيت في سلم الأولوية لمسائل التربية، كنتيجة لقصور النظر الذي اعتبر التقدم تقدماً مادياً وحسب. وهكذا نلاحظ أنه منذ تم الوصول الى الاستقلال:

أ ـ كانت التربية في هذه البلدان، في الأساس، مجرد استمرار للتعليم كما كان سائداً خلال الحقبة الكولونيالية، ذلك التعليم الذي كان يعنى أساساً بتدريب فئة صغيرة من رسميي الحكومة من أجل خدمة الحكام الكولونياليين؛ بحيث أنه لم يوفر للطلاب لا أرضية علمية ترتبط بالثقافة التقليدية، ولا تدريباً اصيلاً يمكّنهم من ممارسة مسؤولياتهم في مجتمع حر حديث؛

ب ـ تبدت التربية في المؤسسات الدينية التقليدية، تربية ميتة دون مهرب، اللهم إلا حين جرى تعديلها.. وفي أحسن الحالات كانت تربية متدهورة، وذلك لأن..

ج .... التعليم الجديد الذي قام بالترابط مع مهن الانتاج والتكنولوجيا (الهندسة، الطب، المهن العلمية) تمكن، حسب كل المظاهر، وبشكل لا رجوع عنه، من الاستحواذ على المكانة المهيبة التي كانت التربية التقليدية تشغلها سابقاً.

على الرغم من أن هذا الوصف الذي أوردناه أعلاه ينطبق، بشكل عام، على الأقطار الاسلامية في هذا الزمن الراهن، فإن هذه الحالة قد تعدلت بعض الشيء بفعل التنبه، الذي لم يغب كلياً في البلدان الأكثر تقدماً، لواقع أن هذه

الوضعية لا يمكن أن يسمح لها بأن تدوم الى الأبد، وأن التربية، لكي
ذات دلالة، يتوجب أن تندمج بشكل أكثر فعالية ضمن اطار القيم
الأساسية. وإنه لمن المهم أن نلاحظ هنا أن العديد من المفكرين الـ
كانوا، خلال الحقبة الكولونيالية، أكثر وضوحاً في تفكيرهم حول
التربوية: فلقد سبق لنا أن رأينا في الفصل السابق، الانتقادات التي
محمد عبده ومحمد إقبال وضياء باشا وغيرهم، وفي آن معاً،
الاستعبادية «الحديثة» التي كانت قائمة في هذه البلدان، وللقيم الـ
وسريعة التغير التي كانت منتشرة في الغرب. لقد ألح كل هؤلاء الأ
على أنه يتعين على التربية ـ لكي تستحق هذا الاسم ـ أن تكون ذات
وأن هذا الهدف لا يمكن وبكل بساطة أن يُماهى مع التقدم الماد
مثل هذه المماهاة تقود بالضرورة الى تقزيم الكائن البشري وخلخلة
الهدف لا يمكن كذلك مماهاته مع التربية التقليدية طالما أن هذه
بسبب تناقضها مع الوضعية الجديدة، لم تعد أكثر من جماد قاس
فيه، بحاجة لأن تنفخ فيه روح حياة جديدة. ولكن حدث بعد أن ا
الاستقلال، حاملاً معه ايديولوجية «التخطيط من أجل التقدم»، أن
رؤية التحديثيين الكلاسيكيين هذه بعنف جعل استعادتها اليوم، حـ
كان هناك عزم على مثل هذه الاستعادة ورؤية ترنو اليها، مهمة ف
الصعوبة بالتأكيد.

لقد ذكرت أعلاه سببين يكمنان خلف الافتقار، حتى يومنا هذا، ا
خلاقة في المجتمعات الاسلامية: أولهما، نوع من السلبية والاستر
الى مواصلة التعاطي مع الأنظمة التربوية التي كانت سائدة خلال
الكولونيالية، أو ـ في حالة تركيا ـ نوع من المحاكاة العمياء للنموذج
وثانيهما، السحر الذي مارسته ايديولوجية التقدم المادي على المـ
ولقد تواكب هذا السحر (أو الانبهار) مع العمى عن رؤية واقع أن التـ
لا يمكنها أن تنجح في مهمة تحسين المجتمع البشري إلا اذا تبد

الانسان ـ وإلا اذا امتلأ هذا العقل بحوافز جديدة تحركه. وهذا لا يمكن تحقيقه في المجتمعات المسلمة إلا اذا ربطت التكنولوجيا بغاية أسمى، وبهدف يصار الى تعيينه وصياغته بشكل ملموس. فإن تحقق مثل هذا الأمر من المؤكد أن الاسلام سيكون بإمكانه أن يتحول الى قوة دفع استثنائية القوة في اتجاه التقدم؛ وذلك لأن ازالة البؤس ومحو الإملاق والمعاناة، أمران ينص عليهما القرآن وسنة الرسول بشكل واسع النطاق.

ولكن، الى جانب هذين العاملين هناك واقع ـ أعتقد أنه أقوى منهما وأعمق ـ واقع أن النخبة ذات التربية الحديثة في هذه الأقطار، ولا سيما منها تلك المجموعات التي أخذت مقاليد الأمور بين أيديها، افتقرت الى الشجاعة التي تؤهلها لمواجهة الوضع واتخاذ الاجراءات اللازمة لحل هذه المعضلة. لقد سبق لي أن أشرت الى الطابع «الرخو» لهذه الدول النامية. ومما لا شك فيه أن سبب هذه «الرخاوة» يكمن في الهوة الواسعة القائمة بين جهل الجماهير ونزعتها المحافظة من جهة، وبين حداثة (وليس، بالطبع، تحديثية) النخب الحاكمة. أما الإجراء الحقيقي الوحيد الذي يمكنه أن يردم تلك الهوة المتسعة ـ وهو التربية ـ فإنه لم يحظ إلا بمكانة شديدة الدنو في سلم افضليات «استراتيجيات التخطيط» في تلك البلدان، مما اسفر عن غياب أي تواصل بين الفريقين، وعن قيام «تنمية» عرجاء. وعلى الرغم من وجود شك متواصل لدى كل فريق ازاء الآخر، فإن النخب الحاكمة تواصل خوفها من استثارة عداء الجماهير العلني ازاءها، فترفض بالتالي القيام بأي عمل غير شعبي، بما في ذلك تحقيق أي اصلاح ملموس في تلك القطاعات المجتمعية ذات الحساسية الثقافية، بما فيها قطاع التربية. ومن دون تحقيق الاصلاح «الاجتماعي» الموازي، من المؤكد أن الاصلاح «الاقتصادي» البحت لن يكون ذا جدوى ولن يتحقق. ولنتذكر هنا أن اتاتورك الكبير والقوي، عجز عن تحقيق أي اصلاح في التربية التقليدية. فهو، بعد أن قام بالعديد من اصلاحاته، حاول أن يصلح التربية الدينية، لاجئاً في هذا الى

القاء خطب الجمعة بنفسه من على منابر المساجد عدة مرات في العام (بين ١٩٢٢ و١٩٢٨)، لكنه لم يتمكن من تحقيق «اصلاحه» هذا إلا عبر الغاء التربية الدينية ككل. والحال أن هذا التشتت بين الحكومات (واكسسواراتها) وبين الجماهير، والذي احاط محاولات اتاتورك الاصلاحية بالخطر، يظل حتى اليوم العقبة الرئيسية التي تقف دون حدوث أي تقدم حقيقي في هذه البلدان.

ولكن، وكما سبق أن أشرت، من المؤكد أن هذا الوضع القائم لا يمكنه أن يكون وضعاً ثابتاً. اذ، مِن المؤكد، أن ثمة تنبهاً يملأ العديد من العقول لعدم تلاؤم التقليدي مع الحديث، مع وجود درجات عديدة في مستوى ادراك هذه الحقيقة. إن هناك «تحديثيين» يرغبون في ازاحة «الديني» لصالح العلماني كما فعل أتاتورك (ولسوف نعلم، بعد قليل، بعض الشيء عما حدث في تركيا ما ـ بعد ـ اتاتورك)؛ وهناك آخرون يفضلون أن يبقوا على الديني والعلماني إنما منفصلين عن بعضهما البعض، خالقين بهذا أمتين في بلد واحد، أو عقلين في بدن واحد. ولكن ازاء هذا نلاحظ أن الاستراتيجية المشتركة التي يسعى اليها المخططون، تقوم في «المزج» بين الاثنين في خليط غالباً ما يرضي فريقاً على حساب الفريق الآخر، وتلكم على أي حال تجربة لا تزال من الجدة بحيث لا يزال من المتعسر علينا أن نتحدث عن نتائجها واثقين. مهما يكن، سوف يكون لدي شيء أقوله حول هذا الأمر، في الفصل التالي، على شكل تقدير مؤقت. أما الآن، فلسوف أحاول أن أرسم تخطيطاً لهذه التطورات نفسها يكون، رغم اختصاره الضروري، واضحاً بما فيه الكفاية.

الاسلام والاصلاح التربوي: تركيا ومصر

من المرجح أن التطور الأكثر استعراضية الذي طرأ على التربية الدينية في الاسلام المعاصر كان ذاك الذي حدث في تركيا[1]، حيث بعد ربع قرن من

الحظر الرسمي الشامل، عادت التربية الدينية للانبعاث بفضل ضغط شعبي صارم. فالأصوات كانت قد علت من شتى انحاء البلد، تشكو من أن الميتين كانوا في بعض الأحيان يدفنون من دون أن تقام الصلوات على أرواحهم وذلك بسبب الافتقار الى الشيوخ الصالحين لإقامة تلك الصلوات. وفي النهاية، عند اعادة توطيد الديمقراطية (أي نظام التعددية الحزبية) في العام ١٩٤٦، رأى الحزب الجمهوري (حزب اتاتورك) أن الحزب المعارض (الحزب الديمقراطي) قد يكون من شأنه أن ينجح في شن حملته الانتخابية تحت شعار حرية التعليمي الديني. عند ذلك قرر الزعيم الجمهوري، عصمت اينونو ان يلتف على المعارضة ويقيم مدرسة لتخريج الأئمة ـ الخطباء، وكان ذلك في العام ١٩٤٨. وهكذا جرى في العام ١٩٤٩ تأسيس كلية الالهيات (الهيات فاكولتاسي) ضمن اطار جامعة انقرة. وعلى الفور عبّر النواب في المجلس الوطني عن قلقهم من انه سيكون من شأن كلية الالهيات، أن تعاون على اعادة احياء ظلامية «المدارس» القديمة وجموديتها. وعلى الفور رد وزير التربية الوطنية قائلاً أن كلية الالهيات المقترح اقامتها، انما هي النتيجة الطبيعية لمسيرة الاصلاح التي حركها اتاتورك، وأضاف:

«إن من طبيعة هذه الفكرة، بشكل أساسي، أن تريح اصدقاءنا القلقين. فنحن ليس من رأينا أنه يتوجب اعادة احياء المدارس القديمة. إن المدرسة الحديثة والمدرسة القديمة، اللتين بدأ تجاورهما مع «التنظيمات»، عاشتا جنباً الى جنب طوال مائة عام، وأنتجتا اناساً كان لهم نمطان ذهنيان مختلفان عن بعضهما البعض. وهذا الشخص الذي ملأت رأسه ذهنية ازدواجية ظل يعيش طوال مائة عام وفي داخله صراع عنيف. أما كلية الالهيات التي نزمع على انشائها، فإنها لن تعمل لإنتاج هذا النمط من الذهنية. كلية الالهيات سوف تقوم بوصفها مؤسسة علمية، وبوصفها مشعل نور مثل بقية المؤسسات العلمية»[٢].

من الواضح أن مدرسة تخريج الأئمة ـ الخطباء، وكلية الالهيات، كانتا تعتبران حتى تلك اللحظة مشروعين منفصلين عن بعضهما البعض، طالما أنه لم يكن اي ذكر لفكرة اقامة أي رابط بينهما. كانت غاية المدرسة أن تخرج موظفين دينيين كالخطباء والأئمة، أما غاية كلية الالهيات فكانت تكمن في جعلها مركزاً ثقافياً يعمل على فهم الاسلام (وتفسيره؟) فهماً علمياً. وبعد ذلك بعقد من الزمن، أي من العام ١٩٥٩، تجسدت عملياً فكرة تأسيس معاهد إسلامية عليا. صحيح أن البنى الخارجية لتلك المعاهد كانت متكاملة منذ البداية، غير أن برامجها التعليمية ظلت خاضعة للتطور. فمثلاً نلاحظ أن البرنامج التعليمي في كلية الالهيات في انقرة، قد تبدل للمرة الأخيرة في العام ١٩٧٦. وفي يومنا هذا (العام ١٩٧٧) هناك ٢٤٩ مدرسة لتخريج الأئمة ـ الخطباء وثمانية معاهد اسلامية عليا (تتضمن على اربع سنوات دراسية) في طول تركيا وعرضها. وعلى المستوى الجامعي، هناك كلية الالهيات في جامعة انقرة، وهناك أيضاً كلية العلوم الاسلامية (اسلام علملري فاكولتسي) في جامعة اتاتورك بمدينة ارض روم، التي تأسست في العام ١٩٧١، ومدة التدريس في كل من الكليتين خمسة أعوام. واضافة الى هذا ثمة معهد للعلوم الاسلامية تابع لكلية الآداب في جامعة اسطنبول.

وينبغي أن نلاحظ هنا أن الطلاب الذين ينتسبون الى مدارس الأئمة ـ الخطباء (ومعظمها ينتشر في المناطق الريفية) لا يفعلون هذا، بالضرورة، بغية متابعة مهنة دينية: فالحال أن القسم الأكبر من هذه المدارس يشبه المدارس العادية، حيث يتلقى الطالب من الدراسة ما يؤهله لمتابعة دراسة المهنة التي يرغب في ممارستها لاحقاً. وفي العديد من الحالات تكون هذه المدارس هي المدارس الوحيدة المتوفرة للأهل في الأرياف، لذلك يرسلون أبناءهم اليها. صحيح أن الكثير من الأهلين يفضلون كذلك ارسال أبنائهم الى هذه المدارس لأنها تقدم لهم تربية دينية اسلامية الى جانب التدريس الأساسي. ويتعين هنا أن نلاحظ كذلك بأن المباني التي تؤوي هذه المدارس، كما هو

حال المباني التي تضم المعاهد الاسلامية العليا، انما تبنى بفضل جهود المجموعات المحلية، والحكومة لا ترسل الأساتذة على مسؤوليتها إلا بعد اتمام البناء. ومن شأن هذا الأمر أن يرينا الأسس الحقيقية لقوة الاسلام التركي: انه جزء وشريحة من ذلك الشعور القوي والكثيف بالكينونة القومية، التي لا يمكنها إلا أن تفاجيء الزائر المعني بالأمر. وأنها لتجربة قائمة في ذاتها. فأنا حين قمت مرة بزيارة مبنى جديد اقيم ليضم معهداً اسلامياً عالياً، وكانت توضع له اللمسات الأخيرة في حينها، قال لي عضو كبير من أعضاء اللجنة المولجة بالبناء: «ان جماعتنا المحلية (وليس الحكومة) هي التي تولت بناء المبنى بجهودها الخاصة؛ ومن هذا يمكنك أن تدرك كم أن الاسلام قوي هنا؛ ولكن يمكنك في الوقت نفسه أن تخمن كم كان اتاتورك قوياً، اذ أنه ـ رغم قوة الاسلام هذه ـ تمكن من أن يلغيه طوال ربع قرن!».

ان بإمكاننا أن ندرك، بعض الإدراك، كنه التغير في المزاج الذي طرأ على تركيا، من خلال الخطاب الذي إلقاه في المجلس الوطني، لمناسبة تمرير القانون المتعلق بإقامة كلية الالهيات في انقرة، عالم الاديان غريب الأطوار اسماعيل حقي بلطجيوغلو، مستشار اتاتورك للاصلاح الديني، الذي سبق أن التقيناه في الصفحات السابقة. فهو قال، بين أمور أخرى:

«بعد خمسين عاماً، بتّ على قناعة لا أستنكف عن التعبير عنها أمامكم هنا، وفحواها ان الانسان، بعد حصوله على الثقافات الأخلاقية والجمالية والأدبية، إن لم يحز على التربية الدينية ـ ولا أتحدث ها هنا عن نمط مهيكل من التربية تنشره الحكومة ـ، سوف لن تكتمل لديه شخصيته الانسانية»[٣].

وأضاف بلطجيوغلو في معرض حديثه عن أول كلية للالهيات اقيمت ضمن اطار جامعة اسطنبول بأمر من اتاتورك في العام ١٩٢٤ (وكان هو نفسه استاذاً فيها)، وعن اقفالها بعد ذلك:

«كل ما في الأمر أننا جعلنا منها نوعاً من كلية لعلم الاجتماع؛ أما في

الكلية الجديدة المقترح اليوم انشاؤها، فإن العلوم الاسلامية سوف تشكل الموضوعات الرئيسة، أما علم الاجتماع، فسوف يكون ثانوياً»(٤).

لقد كانت المعضلة الأساسية التي طرحت قبل توطيد نظام التربية الاسلامية الجديد، تكمن، في مجال ايجاد المدرسين، بالطبع. فالقسم الأكبر من العلماء المنتمين الى الجيل القديم كانوا قد توفوا، والذين كانوا لا يزالون على قيد الحياة، كانوا قد أضحوا متقدمين في شيخوختهم. وبما أن بعض التعليم الاسلامي كان قد تواصل، بشكل خاص في المدن (حتى ولو كانت السلطات تعمد، حين تكتشف هذا الأمر الى معاقبة الأساتذة والطلاب سواء بسواء)، وعلى نطاق أوسع، في الأرياف، لم يكن من العسير في نهاية الأمر أن يتم العثور على اناس مؤهلين بما فيه الكفاية لتدريس الصفوف الدنيا في المدارس. ولكن كان من المستحيل تقريباً العثور على أساتذة للصفوف العليا. وكما اشرت اعلاه، كان ذلكم هو السبب الذي جعل اقامة معاهد إسلامية عليا، تستغرق عشرة أعوام وأكثر (من ١٩٤٨ حتى ١٩٥٩). ولكن، في مثل تلك الظروف، من كان الطرف المؤهل لادارة كلية الالهيات في انقرة؟ الى جانب بعض من تبقوا أحياءً، من ابناء الجيل الماضي (ممن، على أي حال، لم يكونوا غير مؤهلين للتعليم وحسب، بل وكان من شأنهم ايضاً أن يسيئوا الى المهمة المنوطة بهذه المؤسسة الجديدة) هل كان ثمة أحد؟ لقد كان من الواضح أنه بالنسبة الى علوم مثل التاريخ والفلسفة، إذا كان بالإمكان العثور على أي اساتذة، فإن هؤلاء سيكونون بالقطع من الذين تلقوا تعليماً علمانياً ـ من الذين نالوا شهاداتهم في الجامعات الغربية، ولا علاقة كبيرة تربطهم بالتعليم الاسلامي.. لقد كان تدريس اللغة العربية قد منع بفعل شطارة اتاتورك الاصلاحيّة، ومن هنا كان الرابط الوحيد بين العصر والاسلام، هو اللغة العثمانية والتاريخ العثماني وغيره من العلوم التي كانت تدرس بتلك اللغة. لقد كانت تلك المواضيع قد طورت ونُميّت على يد بعض الدارسين، لكنهم كانوا في حقيقتهم **مستشرقين** مسلمين، بمعنى أنهم كانوا ـ حقاً ـ قد

درسوا التاريخ الإسلامي ـ التركي، تاريخياً و «موضوعياً» ولكن ـ تعريفاً ـ دون أي استناد إلى الإسلام المعياري، وبالتالي من دون أية امكانية حقيقية للوصول إلى مساهمة بناءة، أو شكلية، في مجال العلم الإسلامي في تركيا، مستقبلاً. والواقع أن أساتذة من هذا النوع كانوا هم الذين عيّنوا للتدريس في الكلية خلال مرحلتها الأولى.

ولكن مع مرور الوقت برز، وسوف يبرز أكثر وأكثر، أساتذة إسلام أفضل من السابقين وأكثر تأهيلاً. إن بإمكاننا، في كافة الأحوال، أن نغضّ النظر عن النتاج الأكاديمي الذي تحقق خلال العقد ونصف العقد الأولين، طالما أن التركيز خلالهما جرى على تحقيق المخطوطات القديمة ونشرها، واعداد الأرشيفات وأعمال الترجمة؛ بل وإن هذا العمل نفسه ظل منحصراً ضمن اطار ضرورة توفير بعض المواد التاريخية. ولكن الآن، بعد أكثر من عقدين ونصف العقد، صار بإمكان المرء أن يلتقي، بين الأعضاء الأصغر سناً في الكلية، بأشخاص عالمين ومنخرطين في علمهم، يعدون بالكثير للمستقبل. وكثيرون منهم يعرفون اللغة العربية بما فيه الكفاية، وبعضهم حصل على الدكتوراه من الخارج، ويشعرون أنهم مرتبطون بالإسلام، شخصياً وثقافياً. ثم انهم ليسوا فقط مؤرخين، بل انهم، كذلك، يعتبرون أنفسهم معنيين ببعض العلوم الإسلامية العقلية المركزية، مثل الإلهيات والحكمة وغيرهما. صحيح أنه يمكن القول بأن دراسة القرآن والحديث ليست جيدة بما فيه الكفاية هناك، ولكن ثمة أمل في أن يحدث تقدم حاسم بالنسبة إلى كل هذه المواضيع الهامة، تقدم يكون، في الوقت نفسه، علمياً وخلاقاً ـ بمعنى أنه يتلاءم مع معايير البحث الموضوعي، ويكون في الوقت نفسه قادراً على اعادة صياغة، أو اعادة تفسير أسس التفكير والممارسة الإسلاميين بشكل يساعد على تحقيق أعمق التطلعات التي تعتمل في أفئدة الأمة التركية.

ولعل أمارة الأمل الأساسية تلوح من خلال الخضة والاندفاعة إلى الأمام

اللتين تعرفهما الحياة الثقافية في المغامرة التربوية الجديدة التي يعيشها الإسلام في تركيا. إن هذه الحركية الاندفاعية هي على أي حال سمة مميزة من سمات الأتراك، ومن المؤكد في الوقت نفسه أنها ناتجة، بصورة مباشرة، عن الظرف القائم والذي يجعل تركيا تنطلق من جديد، نظيفة بعد تجربتها الطويلة مع العلمانية الاستغرابية الخالصة. وفي الفصل التالي سوف أحاول أن أقارن الوضع في تركيا بالوضع في بلدان ذات تقاليد تراكمية لم تحدث فيها مثل تلك القطيعة ـ مصر على وجه الخصوص ـ. كما سأحاول أن أرسم ميزان محاسن ممكن في هذا المجال. وفي الوقت نفسه، يشعر المرء أن ثمة ما يبرر أمله في أن يكون وزير التربية، حين ألقى في المجلس الوطني في العام ١٩٤٩، خطابه الذي قدم فيه تفسيراً جديداً لقانون توحيد التعليم الذي صدر في العام ١٩٢٤، فيقول بأنه إنما رمى لكي لا تقوم من جديد قائمة لتلك الازدواجية الذهنية التي استمرت قرناً بأكمله بفعل ما جاء كنتيجة لـ «التنظيمات»، كما شدد فيه على أن المؤسسة الجديدة سوف تتعاطى مع البحث العلمي تعاطياً علمياً، إنما كان يعني ما فهمناه من كلامه: أي بالتحديد أن البحث سوف يأتي متلائماً مع المقاييس العلمية المدرسية البحتة، لكنه في الوقت نفسه سيكون ذا غاية واضحة وبعداً تكوينياً ـ أي أنه سوف لن يكون لا ظلامياً، ولا تبريرياً، ولا حتى إسلامياً لا لون له ولا طعم كما هو الحال بالنسبة الى الدراسات الاستشراقية «التاريخية» الخالصة أو «الموضوعية». من المؤكد أن استخدام تعبير «علم» من شأنه أن ينكر النزعة الظلامية والتبريرية، ولكن على هذا الاستخدام ألا يعني الأمر الثالث، لأنه لو أتى البحث العلمي «لا لون له ولا طعم»، سوف لن يكون متحققاً تبعاً للمعنى الجديد الذي تحدث عنه قانون توحيد التربية، بل تبعاً للمعنى القديم الذي كان يطالب بأن يبقى التعليم الديني خارج اطار التربية الوطنية. والحال، أنه اذا كان يراد للدين أن يندرج ضمن اطار التربية الوطنية ويكون جزءاً منها، فإنه يترتب على ذلك أن يكون ثمة جهد تفسيري خلاق يقوم به المثقفون

المعنيون بالأمر، بشكل لا يحدث فيه فقط أن يتم انقاذ الدين من الظلامية وضروب التبرير، بل يأتي الدين فيه ليساهم في جعل الحياة الوطنية حياة ذات معنى عبر اضفاء توجه أخلاقي جديد عليها. ومن المؤكد أن التطورات الراهنة في هذا المجال تبدو متجهة هذه الوجهة.

إن لدائرتي التعليم الديني في أنقرة وأرض روم نفس البرامج التعليمية، وكلاهما تعطيان درجات علمية في ميدانين: الإلهيات والفلسفة وتفسير القرآن والحديث. ولقد سبق لي أن لاحظت أعلاه أن تدريس الفلسفة والعلوم الاجتماعية، أو علم الاجتماع، يجب، في رأيي، أن يكون على نطاق أوسع وبشكل أكثر تطوراً. وعلى الرغم من الضرورة القصوى لتدريس الفلسفة، كما هو الحال في الواقع، فإنني أعتقد بأن تدريساً أعمق للفلسفة وأكثر تفهماً، يعتبر أمراً أساسياً بالنسبة إلى أولئك الذين يتخرجون من قسم الإلهيات الإسلامية والفلسفة. صحيح أن البرامج التعليمية تركز على الفلسفة الإسلامية في هذا المعنى، بيد أنه من المؤكد أن تدريساً للفلسفة على نطاق واسع، مع التركيز على الفلسفة الحديثة، يمكنه أن يكون أكثر فائدة من أجل الوصول إلى تفسير جديد للإسلام، من أنظمة الفلاسفة الإسلاميين المنتمين إلى العصر الوسيط من أمثال الفارابي وابن سينا. ومع هذا، سوف يكون من الخطأ الاعتقاد بأن الفلسفة الغربية فلسفة لا لون لها ولا طعم، وانها مجرد «بحث عقلاني» بالنظر إلى أنها، وبكل وضوح، من نتاج محتوى ثقافي محدد. أما بالنسبة إلى دراسات علم الاجتماع أو الدراسات الاجتماعية - التاريخية، فإنها ضرورية كل الضرورة من أجل معظم العلوم الدارسة للإسلام - وخاصة علوم القرآن والحديث والشريعة الإسلامية .. لأنه إذا لم يدرس الطلاب خلفية نزول الآيات القرآنية، مثلاً، سوف يكون من المستحيل عليهم أن يفهموا محمولها الحقيقي. وأنا سوف أناقش هذه المسألة المتعلقة بالخلفية المطلوب دراستها، في الفصل التالي (كما سبق لي أن أشرت في المدخل)؛ أما هنا فإنني أتمنى أن أقول بأنه، على الرغم من أن بعض علم

الاجتماع والتاريخ يبدو ضرورياً للطلاب كافة، فإن من الصعب المبالغة في تعيين أهميتها بالنسبة لدراسة القرآن والحديث والفقه. ومن هنا تنطرح ضرورة التركيز على هذه المواضيع الآن، بعد أن صير إلى زيادة سنوات التدريس من أربع إلى خمس سنوات.

إنني أتحدث هنا عن التربية الإسلامية العليا، ولكن من الواضح بالتأكيد أن التربية المدرسية هي حجر الزاوية بالنسبة إلى المستوى الذي ستكون عليه الدراسة العليا. وفي النظام التربوي الإسلامي التركي الجديد، تبدو لنا الأسس سليمة جداً منذ البداية. فالتركيز على اللغة العربية شديد، وهو يتناقض ـ كما لاحظنا أعلاه ـ مع ما هو حاصل بالنسبة إلى النظام التعليمي الباكستاني «الحديث»، مثلاً، حيث بالكاد يتم تدريس العربية هناك. ولقد أخبرني أستاذ للّغة العربية يقوم بوضع نصوص بالعربية للأتراك، إن عدد الأتراك الذين يدرسون اللغة العربية لا يقل عن مائة ألف شخص. ومن المؤكد أن مستوى التعليم في هذا المجال يرتفع. ولقد حدث لي في العديد من المدارس والكليات الاسلامية في تركيا أن ألقيت محاضرات باللغة العربية ولاحظت أن العديد من الحضور كانوا يناقشونني في بعض المسائل باللغة العربية، وهو أمر لا يقيض لنا أبداً أن نلاحظه خارج العالم العربي، باستثناء اندونيسيا استثناءً محدداً على أي حال.

ومع هذا، وكما يمكن لنا أن نتوقع، ثمة مشاكل عديدة في هذا السياق تنطرح في وجه العديد من الطلاب الذين يرتادون هذه المدارس، ولكنهم ينوون أصلاً متابعة مسارهم المهني خارج اطار الحقول الدراسية الإسلامية. فبما أن البرامج التعليمية تبدو، إلى حد ما وبالضرورة، قاصرة بالنسبة إلى المواضيع غير الإسلامية أو «العلمانية» بالمقارنة مع ما هي الحال عليه في المدارس العامة، من الواضح أن خريجي المدارس الدينية لا يمكنهم أن يدخلوا إلى الكليات أو الجامعات من دون أن يمروا بامتحانات اضافية.

وكل هذا لا يخلو من فائدة ثم، إذا كان الطالب قد حصل حقاً على معرفة كافية بالإسلام، سيستحق منه الأمر أن يضحي بعام دراسي أو بعض العام، لكي يوائم نفسه مع مستوى طلاب المدارس العلمانية في المجالات التي يدرسونها. صحيح أن نظام التدريس العلماني العام يعطي بعض التعليم الديني، لكنه اسميّ لا أكثر. والحال أن تلكم هي المعضلة الكبرى القائمة في شتى الأقطار الإسلامية التي تحاول أن تدخل تربية إسلامية ذات معنى ضمن اطار برامج التعليم الحديثة العامة. وثمة على أي حال بديل، على نطاق محدود، جرب في أندونيسيا ويقوم على تقديم برامج تربوية إسلامية، بعد الظهر، أي بعد انتهاء ساعات الدراسة العلمانية، لأولئك الراغبين بالتعمق في دراسة الإسلام. والحال أن ليس ثمة حل قاطع لهذه المشكلة، كل ما في الأمر أنه يمكن اختيار واحد من هذه البدائل وفرضه بكل بساطة. فالاسلام ليس ـ كما هو حال المسيحية ـ دين يتمركز من حول دوغما معينة، أو أخلاق محددة؛ الإسلام يتضمن على حقول فسيحة من العلاقات الاجتماعية، ومن هنا نراه يتطلب مزيداً من الوقت. فمثلاً يمكننا أن نقول بأن المسيحية والهندوسية، قد عاشتا تاريخاً هو أطول زمنياً من التاريخ الإسلامي، غير أن أدبيات الإسلام تغطي حقولاً من المعارف أوسع مما يغطيه هذان الدينان بكثير، والإسلام يبدو أكثر ارتباطاً منهما بالحياة.

في بعض حقول المعرفة الحديثة، كعلم الأناسة (الانتروبولوجيا) وعلم الاجتماع (السوسيولوجيا) وعلم النفس، تمكن الأتراك من أن ينتجوا مواداً رفيعة المستوى نالت اعترافاً عالمياً، وهو انجاز لا يمكن لأي بلد مسلم آخر أن يفخر بتحقيق مثيل له، إذا استثنينا باكستان التي طلع منها عالم فيزياء رياضية من طراز رفيع، عمد على أي حال، إلى متابعة مساره العلمي الخلاق في الغرب. ولعل من السمات الهامة التي تميز الأتراك عن مواطني الأمم الإسلامية الأخرى، سمة تكمن في أن عدداً قليلاً جداً من مثقفيهم ـ بالمقارنة مع مثقفي الأقطار الإسلامية الأخرى ـ اختاروا أن يمضوا حياتهم

في الخارج ـ ومن المؤكد أن هذا ليس سوى التعبير العملي عن مشاعر النزعة القومية التركية العميقة التي أشرنا إليها أعلاه .. ومع هذا، فإن الإبداع التركي في الحقول الإسلامية لم ينجز ويؤتي ثماره بعد، بالنظر إلى أن اعادة ادخال العلوم الإسلامية لا تزال حديثة في هذا البلد. المؤكد هو أن تركيا لم تتمكن أبداً من «بيع» علمانيتها للعالم الإسلامي على نطاق واسع. لا ريب أن العلمانية قد شقت لنفسها طرقاً هنا أو هناك، ولكن ليس ثمة أي دلالة على أن قطراً من أقطار العالم الإسلامي سوف يعتنق مبدأ الدولة العلمانية.

وفيما نلاحظ في تركيا أن ظاهرة التربية الدينية الجديدة قد نتجت عن انتفاضة قام بها الرأي العام، نلاحظ في مصر أن مجمل اعادة تنظيم الأزهر وتدعيمه وازدهاره، إنما كان عملاً من انجاز الحكومة نفسها. صحيح أن المؤسسة الدينية (رئاسة الشؤون الدينية) ونظام التربية الدينية في تركيا، هما في عهدة الحكومة وتحت اشرافها؛ ولكن المبادرات اتخذت وتتخذ بشكل متواصل، فقط من قبل الشعب، أما الحكومة فتكتفي بالاستجابة، أحياناً بناءً على اقتراح بعض العلماء، وأحياناً أخرى بناءً على طلبهم. وهنا نلاحظ أنه بالنسبة إلى بعض المسائل الأساسية ولا سيما بالنسبة إلى المسألة الأخلاقية، من الواضح أن الأزهر والنظام التركي الحديث يقفان على طرفي النقيض ازاء بعضهما البعض. فالأخير انطلق ضمن اطار تيار حركته الخاص به، ويمتلك خط تحرك دينامي محدد، كما يمتلك قوة معينة، أما الأزهر فإنه عبارة عن هيئة عملاقة، تخضع لضغط يمارس عليها من خارجها، ويلحق بها التعديلات اللازمة لها. بالنسبة إلى الظاهرة التركية ثمة الكثير مما هو شديد المحافظة، ولكن من الواضح أن المثقفين الأتراك المسلمين، منفتحون ويقظون بشكل ملفت، وهم أقل دفاعية، وأكثر خصوصية، وأقل خوفاً ازاء التعرض للأفكار الآتية من الخارج. مقابل هذا نجد في الأزهر أن نواة التعليم الإسلامي فيه، ولا سيما كلية الالهيات، لم تتغير نسبياً، رغم كل التغيرات الكثيفة التي حدثت في الخارج وإلى جانبه ومن أحدثها انشاء كليات

في الخارج ـ ومن المؤكد أن هذا ليس سوى التعبير العملي عن مشاعر النزعة القومية التركية العميقة التي أشرنا إليها أعلاه .. ومع هذا، فإن الإبداع التركي في الحقول الإسلامية لم ينجز ويؤتي ثماره بعد، بالنظر إلى أن اعادة ادخال العلوم الإسلامية لا تزال حديثة في هذا البلد. المؤكد هو أن تركيا لم تتمكن أبداً من «بيع» علمانيتها للعالم الإسلامي على نطاق واسع. لا ريب أن العلمانية قد شقت لنفسها طرقاً هنا أو هناك، ولكن ليس ثمة أي دلالة على أن قطراً من أقطار العالم الإسلامي سوف يعتنق مبدأ الدولة العلمانية.

وفيما نلاحظ في تركيا أن ظاهرة التربية الدينية الجديدة قد نتجت عن انتفاضة قام بها الرأي العام، نلاحظ في مصر أن مجمل اعادة تنظيم الأزهر وتدعيمه وازدهاره، إنما كان عملاً من انجاز الحكومة نفسها. صحيح أن المؤسسة الدينية (رئاسة الشؤون الدينية) ونظام التربية الدينية في تركيا، هما في عهدة الحكومة وتحت اشرافها؛ ولكن المبادرات اتخذت وتتخذ بشكل متواصل، فقط من قبل الشعب، أما الحكومة فتكتفي بالاستجابة، أحياناً بناءً على اقتراح بعض العلماء، وأحياناً أخرى بناءً على طلبهم. وهنا نلاحظ أنه بالنسبة إلى بعض المسائل الأساسية ولا سيما بالنسبة إلى المسألة الأخلاقية، من الواضح أن الأزهر والنظام التركي الحديث يقفان على طرفي النقيض ازاء بعضهما البعض. فالأخير انطلق ضمن اطار تيار حركته الخاص به، ويمتلك خط تحرك دينامي محدد، كما يمتلك قوة معينة، أما الأزهر فإنه عبارة عن هيئة عملاقة، تخضع لضغط يمارس عليها من خارجها، ويلحق بها التعديلات اللازمة لها. بالنسبة إلى الظاهرة التركية ثمة الكثير مما هو شديد المحافظة، ولكن من الواضح أن المثقفين الأتراك المسلمين، منفتحون ويقظون بشكل ملفت، وهم أقل دفاعية، وأكثر خصوصية، وأقل خوفاً ازاء التعرض للأفكار الآتية من الخارج. مقابل هذا نجد في الأزهر أن نواة التعليم الإسلامي فيه، ولا سيما كلية الالهيات، لم تتغير نسبياً، رغم كل التغيرات الكثيفة التي حدثت في الخارج وإلى جانبه ومن أحدثها انشاء كليات

في الخارج ـ ومن المؤكد أن هذا ليس سوى التعبير العملي عن مشاعر النزعة القومية التركية العميقة التي أشرنا إليها أعلاه .. ومع هذا، فإن الإبداع التركي في الحقول الإسلامية لم ينجز ويؤتي ثماره بعد، بالنظر إلى أن اعادة ادخال العلوم الإسلامية لا تزال حديثة في هذا البلد. المؤكد هو أن تركيا لم تتمكن أبداً من «بيع» علمانيتها للعالم الإسلامي على نطاق واسع. لا ريب أن العلمانية قد شقت لنفسها طرقاً هنا أو هناك، ولكن ليس ثمة أي دلالة على أن قطراً من أقطار العالم الإسلامي سوف يعتنق مبدأ الدولة العلمانية.

وفيما نلاحظ في تركيا أن ظاهرة التربية الدينية الجديدة قد نتجت عن انتفاضة قام بها الرأي العام، نلاحظ في مصر أن مجمل اعادة تنظيم الأزهر وتدعيمه وازدهاره، إنما كان عملاً من انجاز الحكومة نفسها. صحيح أن المؤسسة الدينية (رئاسة الشؤون الدينية) ونظام التربية الدينية في تركيا، هما في عهدة الحكومة وتحت اشرافها؛ ولكن المبادرات اتخذت وتتخذ بشكل متواصل، فقط من قبل الشعب، أما الحكومة فتكتفي بالاستجابة، أحياناً بناءً على اقتراح بعض العلماء، وأحياناً أخرى بناءً على طلبهم. وهنا نلاحظ أنه بالنسبة إلى بعض المسائل الأساسية ولا سيما بالنسبة إلى المسألة الأخلاقية، من الواضح أن الأزهر والنظام التركي الحديث يقفان على طرفي النقيض ازاء بعضهما البعض. فالأخير انطلق ضمن اطار تيار حركته الخاص به، ويمتلك خط تحرك دينامي محدد، كما يمتلك قوة معينة، أما الأزهر فإنه عبارة عن هيئة عملاقة، تخضع لضغط يمارس عليها من خارجها، ويلحق بها التعديلات اللازمة لها. بالنسبة إلى الظاهرة التركية ثمة الكثير مما هو شديد المحافظة، ولكن من الواضح أن المثقفين الأتراك المسلمين، منفتحون ويقظون بشكل ملفت، وهم أقل دفاعية، وأكثر خصوصية، وأقل خوفاً ازاء التعرض للأفكار الآتية من الخارج. مقابل هذا نجد في الأزهر أن نواة التعليم الإسلامي فيه، ولا سيما كلية الالهيات، لم تتغير نسبياً، رغم كل التغيرات الكثيفة التي حدثت في الخارج وإلى جانبه ومن أحدثها انشاء كليات

للزراعة والطب والهندسة. وبالنظر إلى أن الشريعة الإسلامية لم تطبق أبداً في مصر، كما كان حالها في تركيا، فإن الأزهر، عبر كلية الشريعة فيه، كان قادراً على ايجاد بعض التوليفات الحقيقية في هذا الحقل الهام، على الرغم من أن الحياة الداخلية والروحية في الأزهر كانت على الدوام ثقيلة الوطأة. مما لا شك فيه أن قدراً معيناً من بطء الحركة، أي قدراً معيناً من المحافظة، يتبدى ضرورياً من أجل تماسك الجماعة، ولكن المرء لا يسعه في بعض الأحيان إلا أن يتساءل (ويبدي خشيته حقاً) حول ما إذا كان بوسع مؤسسة كالأزهر، حتى ولو رغبت في التحرك، أن تسير إلى الأمام بالفعل بسرعة ذات معنى، أم أن الأزهر بات مثل جبل الثلج الضخم، على الرغم من تناميه عبر التقاطه مختلف أنواع المواد الخارجية بسبب ضخامة حجمه، يحدث له فيما بعد أن يذوب ببطء غير تارك سوى ركام من البقايا.

الأزهر مؤسسة رسمية وبالرغم من أن تنظيمه يتبدل، مثلما كان يحدث بالنسبة إلى كل مؤسسة إسلامية خلال القرون الفائتة، فإنه يبقى مقيماً، إلى حد ما، داخل وضعيته الثقافية ـ الروحية الثابتة. إنه يمثل «الأورثوذكسية» ـ لكي نستخدم هذه الكلمة بكل ما يترتب عليها من صعوبة القبول بها ضمن المحتوى الإسلامي ـ. بيد أن التغيرات حتى داخل «الأورثوذكسية» الإسلامية غالباً ما كانت تحدث بفعل الضغط المتراكم الذي يواصل التكون خارج نواة هذه الأورثوذكسية، وحين يبلغ التغير حجماً معيناً تقوم النواة الداخلية بـ «اعادة اصلاح» نفسها. ومن هنا لن يكون من المدهش أن نلاحظ أن الأزهر يتحرك ببطء شديد، إنما سيكون من المدهش، مقابل هذا، أن نلاحظ ضآلة حجم الضغط الذي يتكون خارجه. أما النوع الآخر من الضغط الذي يتعرض له فهو، كما سبق أن قلت، الضغط الحكومي، الذي قد يسير في اتجاه مخطىء أو صحيح لكنه، في جميع الأحوال، لا يشكل ذلك النوع من الضغط الذي أتحدث عنه ها هنا، والذي يؤدي إلى نوع من اعادة ـ اصلاح الذات (لا اصلاح الذات)، أي اعادة تكوين للنواة الداخلية، ويسفر كذلك عن اعادة

توضيب لعوامله الثقافية والروحية الداخلية، وهو ما حدث، على سبيل المثال، تحت التأثير المتتابع لأشخاص مثل الغزالي، وابن تيمية والوهابيين، وتحت تأثير الحداثة الإسلامية بالطبع.

لقد بدأ تحديث الأزهر على يد عدد من العلماء خلال القرن التاسع عشر، وكان من أبرز هؤلاء العلماء الشيخ محمد عبده. بيد أن تأثيرات محمد عبده استشعرت في حقول إعادة التنظيم، وأنظمة الامتحانات، وادخال مواضيع جديدة ـ إلى جانب الارتقاء العام بالأفكار داخل الأزهر وخارجه ـ، أكثر مما استشعرت في محتوى العلوم الإسلامية كالالهيات والفلسفة. صحيح أن محمد عبده كتب بحثاً نافذاً في مجال علم الإلهيات وهو «رسالة التوحيد» الكتاب الذي أعاد البحث في العديد من طروحات علم الكلام السني العائد إلى العصر الوسيط، عبر تشديدات معاصرة، واعادة احياء للعقلانية الاعتزالية، مثلاً، بصدد مسائل مثل حرية الإرادة الإنسانية. ولكن، على الرغم من أن هذا العمل كان جيداً بما فيه الكفاية لزمنه، فإن محمد عبده كان في الأساس عالماً ذا ثقافة تقليدية أساساً، بحيث كان من العسير وصفه بالرجل حديث التربية. من بعده كانت هناك مناسبات رميت خلالها أحجار في المياه الراكدة فتسببت في بعض الاهتزازات لكنها بالكاد أنتجت أمواجاً... ودع عنك مسألة انتاجها لثورة. ويرينا عبد المتعال الصعيدي في كتابه «تاريخ الإصلاح في الأزهر»[٥]، أن التعليم الذي كان يلقن في الأزهر كان عاجزاً عن انتاج مجتهدين ـ أي أولئك العلماء الذين تكون لديهم القدرة على، والرغبة في، الخوض في تفكير جديد حول شتى سمات الإسلام ـ وهي نظرة تبدو لي صحيحة كل الصحة. وفي كتابه «من هنا نبدأ»[٦]، يقول خالد محمد خالد الكلام نفسه وإن بتعبيرات أشد عنفاً، ويورد أجوبة قاسية. بيد أن أياً من هذه الكتابات لم يتمكن من إرغام سلطات الأزهر على تغيير مضمون تعليمها الإسلامي. وليس من الصعب علينا العثور على أسباب هذا الواقع. فالحقيقة تكمن في أن الأزهر يمثل آخر ما تبقى من حصون لفكر العصور

الوسطى الإسلامية، مع شيء من التعديلات الجديدة والطفيفة. والناس الذين ينتقدون الأزهر يتخذون كنقطة انطلاق لهم وجود وضعية معينة ـ وضعية تحمل في داخلها ثقل قرون طويلة من الجمود المتراكم. وما يصح بالنسبة إلى الأزهر، يصح بالنسبة للتقاليد الراسخة والقديمة التي ترتبط بكافة الأديان. وإنني لئن كنت أخص الأزهر بحديثي هنا، بالنسبة إلى وضعية الإسلام، فما هذا إلا لأنه يمثل ـ وبامتياز ـ ليس فقط تقاليد قديمة راسخة وجامدة، بل كذلك تقاليد شديدة الكثافة.

والآن، من الواضح أن أي شخص يختار أن ينتقد مثل هذه المؤسسة على أساس **حالتها الراهنة**، يفعل هذا أولاً عبر القبول الضمني بتقاليدها القوية كما نمت خلال قرون من الزمن، وبعد ذلك يوجه النصيحة باللجوء إلى بعض التعديلات التي لن يكون لها سوى قدر ضئيل من التأثير، بسبب طبيعة المسألة. ومن الجلي أن المحمول الحقيقي لما أوردته في الفصل الأول، يبرز هاهنا بكل أهميته. لأنه لئن كان ذلك الفصل قد حاول أن يبرهن على أي أمر من الأمور، داعياً إلى الإصلاح، فما هذا إلا لأن التكوّن والتطور اللذين أصابا كافة التقاليد الإسلامية ـ بما في ذلك الطريقة التي تم بها الدنو من القرآن وسنة النبي، ومعالجتهما وتفسيرهما ـ كانا واحداً فقط من البدائل المتوفرة، واحداً تم اختياره وتطويره. وكما يمكن للمقتبس الذي استعرناه من الشاطبي في الفصل الأول، أن يُفهمنا اليوم، من المؤكد أن تفسير القرآن والسنة قد جاءا، بعد انقضاء الأجيال الخمسة الأولى، ليس على شكل مجهود متكامل وكلي، بل على شكل نتف عديدة متفرقة ومتشتتة. كما أن مبدأ القياس لم يتبد فعالاً ونافعاً كما كان يمكن له أن يكون، وذلك لأنه لم يطبق إلا بعد تفحص المصدرين الإسلاميين بطريقة متمكنة ومتجزئة، بدلاً من أن يأتي بعد خلق وحدة متكاملة انطلاقاً من رسالة الوحي كلها، ومن ثم استنباط القوانين وأنماط السلوك انطلاقاً منها. والحال أن هذه النظرة الجديدة **تلقى ليس على الحقبة الزمنية الراهنة التي يتموضع عندها**

الأزهر، مثلاً، بل على النقطة الأولى التي تم عندها تشكل العلوم الأساسية المركزية كالشريعة والإلهيات، هي التي يمكنها أن توصل مسار التقدم الإسلامي إلى نتائج حاسمة.

بيد أن مثل هذا النشاط لا يمكن له أن يقوم ضمن اطار الأزهر، ولا حتى يمكن للأزهر، للأسباب التي بيّناها أعلاه، أن يكون مركزاً لمثل هذا النشاط. إن العمل الجدي والجديد في مجال تطوير التقاليد وتجديدها لا يمكنه أن يتم إلا خارج المؤسسة الرسمية. فإذا ما تم مثل هذا العمل ونما ووصل إلى نتائج حساسة، من المؤكد أنه سوف يتلقى عند ذلك استجابة من المؤسسة، قد تكون بطيئة لكنها سوف تكون مؤكدة؛ وتلكم هي، كما أشرت أعلاه باختصار (وكما قلت في كتب لي سابقة)(٧)، الطريقة التي أمكن بها تحقيق «اعادة إصلاح» أو «إعادة تكوين» للأورثوذكسية في الماضي. فالحقيقة أن الأزهر عرف في تلك الأحيان كيف يستجيب بشكل جيد للدعوات التي نادت بقيام بعض الاصلاحات؛ لكنه، بوصفه مؤسسة رسمية، كانت له على الدوام ديناميات الخاصة به. ولقد طالعتنا في الفصل السابق سلسلة التطورات التي حدثت في الأزهر حتى صدور قوانين العامين ١٩٣٠ و ١٩٣٩، التي أدت إلى انشاء ثلاث كليات في الجامعة، احداها للالهيات والثانية للشريعة والثالثة للدراسات العربية.

أما التغيرات الأكثر جذرية التي طرأت منذ ذلك الحين، فكانت تلك التي جرت خلال سنوات الستين. ففي العام ١٩٦١ صدر قانون يقضي بأن تنشأ كلية للطب ومدرسة للزراعة ومدرسة للهندسة، كجزء من جامعة الأزهر. والحقيقة أن هذا التغير الأساسي فرضه يومها واقع أن الأعداد المتزايدة من طلاب الأزهر لم تعد بقادرة على التأقلم مع منتجات نظام التعليم العام؛ عند ذلك قامت تلك الكليات للتصدي لتلك الصعوبة. ولكن كانت هناك منفعة ملموسة أخرى تبدت من خلال واقع أن شريحة كاملة من المهنيين (من

أطباء ومهندسين ومهندسين زراعيين) كان من شأنها أن تقوم ـ بفضل انشاء تلك الكليات ـ مزودة بمعرفة إسلامية قوية وحقيقية، تجعلها متميزة عن الشرائح التي ينتجها نظام التعليم العام، الذي لم يكن يوفر لطلابه سوى معرفة دينية مبتسرة. لقد كان هذا، دون أدنى ريب، تطوراً في غاية الأهمية وكان عليه، من وجهة نظر دينية، أن يؤدي إلى نتائج ملموسة وتأثيرات عميقة تطال قماشة الحياة الاجتماعية في مصر. لقد تبدى ذلك التغير فائق الأهمية بالنسبة إلى ما ترتب عليه من تأثيرات على التغيرات الاجتماعية: بما في ذلك ادخال ممرضات إلى أقسام التدريس الخاصة بمهن المستشفيات، مما نسف عملية الفصل بين الجنسين.

وفي العام ١٩٦٢ تم كذلك تأسيس كلية للنساء داخل جامعة الأزهر، وهذه الكلية عادت وتحولت إلى جامعة (ضمن اطار الجامعة الأزهرية) تضم مدرسة طب خاصة بها. لقد كانت كل هذه المتغيرات، بالتأكيد ومن وجهة نظر سوسيولوجية، متغيرات مثيرة للدهشة، لم توازها أية متغيرات مشابهة في أي مؤسسة للتعليم الإسلامي في أي ناحية من نواحي العالم المسلم. ولقد أسفرت كل تلك الإجراءات، كما أشرت أعلاه، عن اضفاء طابع ديني عميق على المجتمع بشكل عام. ومن المؤكد أنه بفضل الأعداد الكبيرة من الطلاب الأجانب الذين تمكن الأزهر من اجتذابهم بفضل جهود مالية جبارة بذلت في سنوات الخمسين، امتد نفوذ الأزهر (ونفوذ مصر بالتالي) ليصل إلى خارج الحدود المصرية (حتى ولو كان تأثيره في شبه القارة الآسيوية الجنوبية قد بقي ضئيلاً). ونذكر أن الأزهر يقوم باستمرار بإرسال بعثات وأشخاص آخرين للقيام بعمل إسلامي في الخارج، ولا سيما في البلدان الغربية في أيامنا هذه.

مهما يكن، فإن السؤال الأساسي الذي يجب أن يطرح هاهنا مرة أخرى هو: بفضل كل هذه الآلة الجبارة، وبفضل كل هذا النفوذ هل يمكن القول

بأن التعليم الإسلامي يبدو نوعياً، في الأزهر، أفضل منه في مؤسسات أخرى أصغر حجماً في العالم الإسلامي؟ هل ينتج الأزهر، يا ترى، دارسين أفضل لا يعيشون فقط ارتباطاً أكبر بالإسلام، بل يتمتعون كذلك بعقول أكثر وضوحاً، وانشحاذاً وعمقاً؟ ترى أفلا ينتج عن هذا كله أن الأزهر هو من حسن المكانة، ولا سيما من الناحية المالية، بحيث تنحو طمأنينته إلى خلق نوع من الاسترخاء ونوع من الافتقار لعنصر التحدي الروحي والثقافي، وللخميرة اللذين يعتبران أساسيين بشكل حاسم من أجل الوصول إلى تقدم ذهني وروحي؟ فالحال أن الأداء الذهني الذي يقوم به خريجو الأزهر حتى يومنا هذا، لا يترك انطباعات استثنائية لدى المراقب؛ فربما كان لا يزال ثمة مغالاة في التشديد على مسألة «اكتساب المعرفة» ـ أي تعلم كميات، تقل و/أو تزيد جموداً، من الحقائق والوقائع ـ بدلاً من التشديد على الإبداع، الإبداع الذي لا يمكنه أن يتحقق من دون أن يحدث، على أي حال، قلقاً في النفوس، ونوعاً من نزعة المغامرة الثقافية. ولكن حتى لو كانت المسألة مسألة «تعلم» الوقائع، بدلاً من التفكير بشكل خلاق، فما هي الوقائع التي يتعلمها المرء، وكيف يمكن تصنيف هذه الوقائع، وأية قيمة يمكنه أن يربط بها؟

إن لائحة المواضيع التي يتم تدريسها تبدو لنا مفهومة بما فيه الكفاية. فهي مثلاً تكاد تحاكي لائحة المواضيع التي تدرس في كلية الإلهيات في أنقرة. فالأمر لا يقتصر على تدريس علوم تفسير القرآن والحديث والكلام وما شابهها، بل يشتمل كذلك على العلوم الاجتماعية، وعلم النفس، والأديان المقارنة وما إلى ذلك. فإذا كانت كل هذه العلوم تدرس بشكل جيد، عبر مقاربة نقدية ـ تحليلية، لا يكون ثمة أدنى سبب يدفع الى الاعتقاد بأن حركة فكر خلاّق سوف لن تبدأ في الظهور آجلاً أو عاجلاً، اللهم إلا إذا أخذنا في اعتبارنا العامل الذي ذكرته أعلاه، وأعني به ثقل الطريق واحتكار الأزهر للتربية الإسلامية في مصر. أضف إلى هذا أن مقاربة هذه العلوم تبدو في حد ذاتها مقاربة تبريرية. ومن الأمور ذات الدلالة هنا أن يكون ثمة بين المواضيع

التي تدرس تبعاً لمنهاج الأزهر موضوع يحمل العنوان التالي: «الدفاع عن القرآن ضد الهجمات الغربية». بالنسبة إلى «الحديث» قد يمكن لمثل هذا الدفاع أن يكون مفهوماً، طالما أن كثيرين من بين أبرز الباحثين الغربيين أبدوا على الدوام شكهم الواضح حول صحة قسم كبير من الأحاديث، ولكن ما الذي يمكن أن يعنيه مثل هذا الدفاع عن القرآن؟ فالحال أن ليس ثمة أي باحث غربي ذي أهمية ألقى أي ظل من الشك حول أصالة النص القرآني وحقيقته، باستثناء بعض المستشرقين الذين اقترحوا، مثلاً، أن هناك سوراً قد تكون عائدة إلى مرحلة تسبق إعلان نبوة محمد (وهي في حد ذاتها فكرة غريبة على أي حال)، وهناك أيضاً ـ وبالتأكيد ـ نظرية ريتشارد بيل غريبة الأطوار التي تتحدث عن مواصلة النبي إعادة النظر في النصوص القرآنية (بتعليمات ربانية كانت تنزل عليه!). لكن مثل هذه النظريات وما شابهها من أطروحات ـ مثل أطروحة جون وانسبرو التي ولدت ميتة ـ لا يمكن أن يكون لها أي تأثير حقيقي على الدارسين الغربيين أنفسهم، وليس ثمة كبير احتمال في أن يكون القسم الأعظم من الباحثين الغربيين يشكّ حقاً في صحة النص القرآني. وفي هذا المجال لا بد من القول أن بعض النظريات التي كان قد أبداها عدد من المتطرفين الشيعة أوائل العصر الوسيط، تبدو لنا أكثر خطرًا بكثير. من هنا ربما سيكون من المفيد أكثر بكثير بالنسبة للدراسات القرآنية أن يقوم علماء الأزهر بدراسة القرآن حقاً ودراسة تطوره وتقاطع أفكاره، بطريقة علمية يكون من شأنها أن تجلي انطلاقته وغاياته وقيمه ومبادئه. (وإنه لمن الأمور الملفتة أن يختفي مثل هذا «الدفاع» عن القرآن، عن البرامج الدراسية في تركيا). مهما يكن، فمن الأمور المشجعة أن يكون قد جرى ادخال القانون «العلماني» أي المدني في دروس كلية الشريعة. إذ من الواضح أن من شأن هذا أن يسفر، إلى جانب تخريج رجال قانون يولّفون بين معرفة هذين النوعين من الشرائع، عن تداخل تدريجي، أو توليف بين تقليدي التشريع هذين. و، كما سوف نرى لاحقاً، من المؤكد أن موقف علماء

الأزهر في هذا المجال أكثر تقدماً بكثير من موقف علماء الباكستان على سبيل المثال، الذين لا يطرحون على أنفسهم حتى مسألة ما كتبه الباحثون غير المسلمين حول شتى سمات الإسلام.

إن الأزهر لا يعتبر منظمة عملاقة احتكارية وحسب، بل انه وفي الوقت نفسه يعتمد على رعاية الحكومة له. ومن الطبيعي أن يكون هذان العاملان مترابطين. صحيح أن هذا المجال ليس مجال محاولة تحليل مثل هذا الوضع، ولكن مما لا شك فيه أن تبعية الأزهر للدولة هي التي تثبت العلاقة المتبادلة بينهما. فلا يقتصر الأمر على أنه من الأسهل على الأزهر أن يتكل على مساندة الحكومة لبرامجه الضرورية التي ترى الحكومة أنها مفيدة، فيتمكن بالتالي من احتكار النشاط الإسلامي بشكل يبدو مستحيلاً بالنسبة إلى أية مؤسسة مماثلة في الأقطار الأخرى، بل وثمة واقع آخر ـ يبدو لنا بدوره مهماً، إن لم يكن أكثر أهمية ـ هو واقع أن الحكومة يمكنها أن تضمن لنفسها تواطؤاً من الأزهر، وإزالة لأية معارضة تقوم ضدها، حين تضع لنفسها برامج أو تقدم على أمور تكون حساسة من الناحية الدينية. ومن الواضح أن من شأن مثل هذا الواقع أن يفرض حس مسؤولية متعاظم على الزعامة الدينية، ويقلل من شأن المجازفة بأن يكون ثمة شجب لسياسات الحكومة، شجب يقوم به في بعض الأحيان، القادة الإسلاميون في الأقطار الأخرى. ومن ناحية ثانية، من الواضح أيضاً أن بإمكان مثل هذا الوضع أن يثقل ليس العقول وحدها بل الضمائر أيضاً، فإذا ما تجاوز الأمر حدوداً معينة سوف يجعل التخاذل سمة تطغى على كل نشاطات القيادة الدينية التي يفترض بها أن تكون في الأساس رقيباً على الحساسيات الأخلاقية وسلوك الجماعة وقيادتها السياسية.

حالة إيران

فيما نلاحظ أن التربية الإسلامية في تركيا مدعومة من قبل الحكومة،

لكنها قائمة على أساس مطلب شعبي وبفضل مساهمة شعبية، وفيما نلاحظ أن هذه التربية، في مصر، ممولة من قبل الحكومة التي تخضعها لرقابتها، وتكاد تتمركز في مؤسسة الأزهر ذات المظلة السميكة والفريدة من نوعها، نجد أن الوضع في ايران يختلف عن الوضع في تينك الدولتين. فمؤسسة العلماء في ايران «حرة» وتجد ما يلزمها من دعم أساسي لدى التجار ولدى الشعب بشكل عام، مع بعض مساهمات تقدمها هيئة الأوقاف. وعندما حاولت الحكومات الإيرانية المتعاقبة، عبر قوانين صدرت في الأعوام ١٩٠٧، ١٩١١، ١٩٣٠ و ١٩٣٤، أن تجعل نظام التربية الإسلامية خاضعاً لها تنظيمياً كما من ناحية تعيين البرامج الدراسية، لم تحقق في هذا المسعى سوى القليل من النجاح. وفي الوقت نفسه تبدى العلماء في ايران أقوياء جداً ولا سيما منذ النصف الأخير من القرن التاسع عشر، على أساس الدعم الجماهيري العريض الذي ساندهم ضد حكوماتهم بصدد العديد من القضايا (بصرف النظر عما إذا كان العلماء الإيرانيون ـ وكما يعتقد العديد من الباحثين الغربيين دون أن يقدموا دليلاً واضحاً على اعتقادهم هذا ـ يعتبرون، أو لا يعتبرون كل حكومة «مدنية» حكومة غير شرعية، مبدئياً، في غياب الإمام المعصوم). ويبدو لي، على أي حال، أن العلماء كانوا على الدوام قادرين على تعبئة الجماهير وممارسة سلطة سياسية قوية ضد الحكومة، ليس لأن الجماهير كانت تنظر إلى الحكومة على أنها غير شرعية، بل لأن القضايا التي جرى الصراع من حولها، كانت تتعلق بالحرية القومية، حيث كان ينظر إلى تصرفات الحكومة بوصفها تصرفات تضعف من الاستقلال الوطني في وجه التدخل الأجنبي. فعلى هذا النحو كان الوضع بالنسبة إلى قضية امتياز التبغ الذي أعطي للبريطانيين خلال الأعوام الأخيرة من القرن التاسع عشر، وعلى هذا النحو، أيضاً كان الوضع بالنسبة إلى الفتاوى التي صدرت حول ضرورة تأميم شركة النفط الانغلو ـ ايرانية أواخر سنوات الأربعين وبداية سنوات الخمسين. وأخيراً، من شأن هذا أن يفسر لنا ـ وفي هذه المرة لم

ينظر إلى التدخل الغربي بوصفه قائماً في حقول السياسة والاقتصاد، بل وأيضاً وبحدة في الحقل الثقافي ـ ثورة الخميني في العام ١٩٧٩. مقابل هذا، حين حدث أن كانت الحكومة تدافع عن قضية عادلة، وعارضها العلماء، كان في وسع الحكومة أن تلجأ إلى أكثر الأساليب عنفاً من أجل فرض سياستها: تشهد على هذا معارضة رجال الدين لمشاريع الإصلاح التي قادها الشاه عند أواخر سنوات الخمسين وبداية سنوات الستين، وما تلاها من فتح الشاه للمعركة ضد رجال الدين في العام ١٩٦٣.

ولكن على الرغم من أن المؤسسة الدينية كانت قد أصيبت بوهن شديد خلال العقود القليلة الأخيرة في ايران، فإن الدور الجماهيري الفعلي الذي ظل يلعبه العلماء لم ينته، وذلك لأن الجمهور ظل يقف في صفهم. مهما يكن، فإن مسألة ما إذا كانت رقابة الدولة على العلماء وخضوعهم لها، أو تمتعهم بحريتهم، من شأنها أن توصل إلى مزيد من التقدم والتحديث، باتت مسألة خارجة عن نطاق البحث. إذ، إذا نظرنا إلى الأمور عبر تجربة ايران وباكستان، وقارناها، مثلاً بتجربة مصر، سيتبدى لنا أن العلماء سيعجزون عن تحقيق أي تقدم ضروري، من دون قيادة فعالة وتوجيه ـ أو حتى سيطرة تامة ـ تسبغها الدولة عليهم. ففي المقام الأول نجد أن التعليم التقليدي الذي يتلقاه العلماء يجعلهم محافظين، ونادراً ما يحدث أن يطلع من بينهم اصلاحي تقدمي. ولكن، بعد ذلك، نجد أن علينا أن نتساءل عما إذا كان العلماء «أحراراً» حقاً حين لا يكونون خاضعين لرقابة الحكومة وسيطرتها. وذلك، لأنهم في مثل هذه الحالة، سيكون من الصعب عليهم أن يقفوا أعلى من حدود ذهنية الجماهير أو التجار الذين يدعمونهم، ويكونون بصورة اجمالية شديدي المحافظة وغير متنورين. إن تجربتي الخاصة في الباكستان هي التي قادتني إلى تبني هذا الرأي؛ كما أن الوضوح المتجلي في دراسة شاهروغ اخوي حول التربية الإسلامية في ايران، يؤكد لي صحة رأيي[٨]. وبصورة عامة يمكن الوصول إلى استنباط مثل هذا الرأي بفضل قسط من المنطق

ضروري، لأنه إذا لم يحدث للجماهير أن تصبح متنورة بفضل نظام تربية «حر»، لا يمكن لمستوى التربية أن يرتفع على الاطلاق. على أي حال، كان هذا الواقع واحداً من السببين الرئيسيين اللذين جعلا الحكومة تضع يدها كلياً على التعليم العام؛ أما السبب الآخر فكان كلفة التعليم، التي تفوق في ضخامتها قدرة القطاع الخاص على تبنيها. من هنا سيكون من غير المجدي أن نتوقع من نظام تربوي ممول عن طريق القطاع الخاص، وسواء أكان إسلامياً أم «علمانياً» أن ينجح في انتاج رجال معرفة صلبين وخلاقين في الوقت نفسه، في الوقت الذي يكون فيه ممولوه أو مساندوه غير متنورين.

وعلى أي حال، فإن سيطرة الحكومة أو تدخلها يمكنه أن يلحق الضرر، ليس فقط بمعنويات الزعامة الدينية، بل حتى بجوهر التربية نفسها، اللهم إلا إذا مورس ذلك التدخل (أو تلك السيطرة) بعقول متنورة وأفئدة مخلصة. فمثلاً، نجد أن القانون الايراني الذي صدر في العام ١٩٣٤، قلّص من حجم البرنامج التعليمي الخاص بالتربية الإسلامية (وهو برنامج كان يفترض به أن يلقن خلال اثني عشر عاماً) بشكل جعل جوهر التعليم نفسه، في مجال المواد التي ينبغي تدريسها، أدنى من المستويات المعهودة بكثير، مما جعل الأمر كله أشبه بالمهزلة. وكما يشير الأخوي في كتابه المذكور[٩]، نلاحظ أن البرامج الجديدة قد ألغت، بشكل كلي، علوم الحكمة التي كانت من مفاخر النزعة الثقافية الايرانية طوال قرون طويلة، كما ألغت العديد من الحقول التدريسية الأخرى، لتضع مكانها «المحاسبة» و «علوم الفلك» ـ الكلاسيكية لا الحديثة! ـ وبدا واضحاً أن ما من شخص يتلقى ذلك البرنامج يمكنه في نهاية الأمر أن يسمى عالماً إلا إذا كانت التسمية على سبيل السخرية. ومن هنا، لم يكن من الغريب أن تواصل المدارس التقليدية تدريس أعمال وحقول تعليم اضافية. ولنذكر هنا أيضاً بأن منهاج العام ١٩٣٤ احتوى كذلك على بعض المواضيع التي كانت المدارس التقليدية قد هجرتها لفترة من الزمن ـ مثل شرح القرآن، والتاريخ، وأدب السيرة المتعلق

بناقلي الحديث النبوي، إلى جانب جعل الشريعة الإسلامية النقطة الأساسية في التربية.

إن المستوى الرفيع نسبياً للتقاليد الفلسفية الايرانية التي لم تصب بأي شرخ على مدى تاريخها، كان هو الذي حافظ للمقاييس الثقافية الايرانية، على مستوياتها الرفيعة نسبياً، مما أسفر عن ولادة ذهنية نقدية ـ على الأقل داخل الحلقات الفلسفية/ الدينية ـ ظلت قائمة لفترة من الزمن طويلة، ولم تعرف الأقطار السنيّة مثيلاً لها. ولقد حدث لتلك النزعة العقلية المتحررة نسبياً، أن تغلغلت كذلك داخل أصول الفقه، حيث حققت مدرسة الأصوليين الفكرية ذات النزعة العقلية، عند نهاية القرن السابع عشر وبداية القرن الثامن عشر، انتصاراً حاسماً على مدرسة «الاخباريين» التقليديين، في مجال النظرية التشريعية. يقيناً انه سيكون من الصحيح أن نقول عن العديد من المثقفين الفرس، أن النزعة النقدية الميّالة إلى التحرر، والتي نتجت عن ميلهم إلى الفلسفة، كانت قد أضحت علامة فارقة في الاسلام الشيعي الايراني، بالتمايز مع الإسلام السني. ومع ذلك، من المؤكد أنه لم يكن لهذه النزعة العقلية سوى النزر اليسير من التأثير في مجال دراسة الشريعة نفسها، أي في مجال دراسة مجالات الشرائع كحقل مستقل عن حقل النظرية التشريعية. فالحقيقة أن دراسة الشرائع تعتبر دراسة تقليدية وتتضمن دراسة عدد من النصوص العائدة الى العصر الوسيط، في مظانها، وإنه لمن الظواهر الملفتة، في الاسلام، أن كافة الجماعات ذات النزعة العقلية، كالمعتزلة، وكالتشيّع الفلسفي، من تلك التي تمكنت من ممارسة نزعتها العقلية بحرية مدهشة، قد انهزمت أمام التقليد حين كانت الأمور تتعلق بالمسائل العملية، بشكل جعل السمات العقلية والعملية في الحياة تعيش منفصلة عن بعضها البعض بشكل أو بآخر. فالإجماع كان هو الذي حال دون انتشار الاجتهاد، بوصفه تفكيراً جديداً حول المسائل الشرعية. ولكن هذا لا يعني، بالتأكيد، أن الحياة العملية لم تعرف أية متغيرات على الاطلاق، كل ما في الأمر أن

تلك المتغيرات حدثت بفضل تعديلات براغماتية وغريزية، أكثر مما حدثت بفضل عمل عقلي مدروس، مثل هذا العمل يبدو وكأنه لم يكن إلا على علاقة مباشرة هزيلة جداً بالمسائل العملية، وتبدى وكأنه قد قام لذاته لا للغاية المرجوة منه، أي من أجل بعده التجريدي لا أكثر ولا أقل. ولعل المثال الأكثر مدعاة للدهشة، حول هذا النوع من الازدواجية الذهنية، هو مثال آية الله الخميني، زعيم ايران ما بعد الثورة.

ففي العام ١٩٦٠، ظهرت في ايران حركة قامت ضد التربية ذات التوجه الفقهي، وذلك على شكل جمعية أطلقت على نفسها اسم «الجمعية العاملة من أجل شهرية دينية» وكان اسم المجلة الشهرية المعنية «غوفتار ـ إي ـ ماه» (أي «خطابات شهرية»). وانضم الى الجمعية يومها عدد من العلماء الشبان من مؤسسة قم، وكان من بينهم عدد من طلاب الامام بوروجردي (الذي كان يعتبر حتى وفاته في العام ١٩٦١ «مرجع التقليد المطلق» أي صاحب السلطة المطلقة في المجال الديني). ولقد عبر أولئك الاصلاحيون الشبان عن آرائهم من خلال مقالات كانوا ينشرونها في المجلة المذكورة، وكذلك في كتاب كرسوه أساساً للبحث في مسألة «مرجع التقليد»، وكان عنوان الكتاب «بحث حول السلطة الدينية والزعامة الدينية» (بحث ـ اي دار باره ـ يي مرجعيات وروحانيات). وكان المطلب الرئيسي الذي عبرت عنه المجموعة يتمثل في انشاء منظمة مستقلة مالياً، واقامة مجلس للسلطة الدينية (يحل محل سلطة الفرد أو الأفراد في هذا المجال) مهمته اصدار الفتاوى الموثوقة حول المسائل الدينية، والتشديد في البرامج التعليمية على الأخلاقيات والإلهيات والحكمة (الفلسفة) بدلاً من التشديد على الشريعة، ثم، ولكي يصار إلى جعل الاسلام طريقة شاملة للعيش، طالبت المجموعة بتخريج باحثين يمكنهم أن يحققوا اجتهاداً حقيقياً، أي تفكيراً أصيلاً وجديداً حول المسائل التي تحتاج إلى أجوبة جديدة. وكانت الشخصية الأساسية في هذه المجموعة، الإمام مرتضى مطهّري، الأستاذ في كلية الإلهيات في جامعة

طهران (التي، إذا ما قارناها مع كلية الإلهيات التابعة لجامعة أنقرة سنجدها أكثر توجهاً بكثير نحو العلوم الإسلامية التقليدية، بما فيها الفلسفة).

لقد تحدى زعيم تلك المجموعة، العلماء الموجودين إذا كانوا قادرين على قيادة الجماهير الايرانية بشكل عام، والشبان الايرانيين بشكل خاص، وفسر الآية القرآنية المتحدثة بـ «الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر» بأنها تطال في توجيهها الأمة ككل، وليس العلماء وحدهم دون غيرهم: فقط انطلاقاً من هذا يمكن الاستجابة للمتطلبات الإسلامية، كما يمكن تحقيق التطلعات القومية الى التقدم والاستقلال عن الغرب. وفيما كان الاصلاحيون يلحون على تعضيد الاسلام والتربية الاسلامية، كان من الطبيعي لبرنامجهم أن يتحدث عن تغيرات بدت للعلماء المحافظين راديكالية إلى أقصى الحدود. ناهيك عن أنه لم يكن بالإمكان توقع أن تقبل الحكومة بتحقيق اصلاح لا يكتفي بأن يخلق في وجهها منافساً مستقلاً، بل يمكنه كذلك أن يحيط بالخطر وجودها نفسه، ان سمح لمجلس «شراع - يي - فتوى» أن يكون ذا سلطة مطلقة، وليس كما هو حاله في ايران حيث يكتفي المجلس الاستشاري الإسلامي، بتقديم المشورة للحكومة. على أي حال، لقد تبدى بسرعة أن الاصلاحيين قوم مخلصون في الأساس ولا يرمون إلى الحاق أي ضرر بالدولة. بل انهم أكثر من هذا، في مسعى منهم لإضفاء المشروعية على الدولة من الناحية الدينية، أصروا على توطيد مفهوم «التفويض» الذي تحظى به الدولة لممارسة سلطاتها، من لدن الله والنبي والأئمة (وهو ما يتناقض مع، ويتمايز عن، الأسلوب الأكثر ديمقراطية المعمول به في الباكستان مثلاً، حيث ينص الدستور على أن الله يفوض السلطات للشعب، والشعب هو الذي يفوضها للدولة). المهم، في العام ١٩٦٣ عمدت الدولة، وسط حمى الأحداث الساخنة التي دارت من حول الاصلاحات الزراعية، عمدت إلى حل الجمعية وأوقفت مجلتها عن الصدور، ونفت الخميني الذي كان يعتبر أكبر عالم حي في ايران، إلى خارج البلاد.

ولكن، في تواصل مع تلك الحركة، ظهرت عند ذلك حركة بدت أكثر راديكالية بكثير، وعمت ايران كظاهرة، وهي التي عرفت باسم «الحسينية ارشاد». أما الشخص الذي سلطت عليه الأضواء من بين زعماء الجماعة فكان علي شريعتي، الذي كان يجمع شخصياً بين دراسة تقليدية ودرجة دكتوراه في علم الاجتماع نالها من جامعة السوربون الفرنسية. لقد بدأ شريعتي تحركه بدعوة العلماء الشيعة أصحاب اليوتوبيا الدينية، بما فيهم الأئمة، للنزول إلى الأرض، وكانت دعوة سبقه إليها ولاقاه فيها، في الوقت نفسه، مهندس في مجال الديناميات الحرارية، هو مهدي بازركان، الذي سيصبح أول رئيس حكومة في ايران الثورة. ولقد دعا شريعتي الشيعة دعوة صريحة للتعاضد مع الجماعة السنيّة العريضة وزعاماتها، قائلاً ان الصفويين كانوا هم الذين صرفوا الشيعة عن آفاقهم المرجوة، لما فيه مصلحتهم الخاصة، مما جعل انتظار الشيعة لعودة الإمام المختفي، يتحول إلى نوع من الفعل السلبي والجامد، بالمقارنة مع مبادىء الاسلام التي تدعو إلى العمل والنشاط والايجابية. ولقد دعت دعوة شريعتي إلى قيام وعي اجتماعي أخلاقي لدى الأمة ككل، كما دعت إلى «النضال السياسي». وعلى الرغم من أن أبناء الجيل الأصغر، المتعلم تعليماً عادياً، أو في المدارس الدينية التقليدية، قد استجابوا بحرارة ـ بل وبحماس ـ لدعوة شريعتي، فإن العلماء المحافظين والحكومة استشعروا الخطر الكامن وراء دعوته الجذرية لـ «ايقاظ» الجماهير المسلمة وتعبئتها ضد مستغليها الأجانب (الغربيين)، مما جعل رفاقه يتخلون عنه واحداً بعد الآخر. وهكذا بعد سبعة أعوام من التجريب الناجح في مجال هذا النوع من التحديث عبر المحاضرات والكتب، تم اغلاق «حسينية ارشاد» شريعتي الذي أرسل هو نفسه الى السجن. ثم صير إلى نفيه، حيث قضى في حادث في لندن في شهر حزيران (يونيو) من العام ١٩٧٧، ومن المعتقد بصورة عامة أنه قد اغتيل على يد عملاء الشاه. إن العنصر المدهش في برنامج شريعتي، الذي كان يزعم لنفسه الانطلاق من

مبادىء القرآن الاجتماعية ـ المنطقية ـ التاريخية، مع إضافة مبادىء اجتماعية ـ منطقية ـ تاريخية حديثة الى تفسير القرآن، يكمن في جهد البحث المكثف الذي كان يقوم به. فبرنامجه كان يتطلع إلى إقامة تربية إسلامية جديدة تتواءم مع مقاربته الخاصة لتفسير القرآن، وتختلف جذرياً عن المقاربة الإسلامية التقليدية، التي كان يتهم ممثليها بأنهم كانوا «يوقفون الاسلام على رأسه بدلاً من أن يقف على قدميه» ترى ما هو مقدار المعاناة والتعب اللذين كانوا يقاسون منهما وهم واقفون على رؤوسهم؟ الحقيقة أن نفوذ أفكار شريعتي بين الجيل الأصغر من الطلاب كان عميقاً، ومن المحتمل أن يزداد عمقاً مع الوقت، على الرغم من أن الخميني يتولى السلطة العليا في ايران اليوم.

ما الذي حدث لباكستان؟

في مواجهة الصراع ذي الخلفية الايديولوجية الذي دار من أجل باكستان، كان يمكن أن يُتوقع للنظام التربوي أن يطاله، آجلاً أو عاجلاً، من التطور ما يجعل هذا النظام الحامل الأساسي لايديولوجية الصراع، كما كان يمكن أن يتوقع لهذه الايديولوجية، التي هي الإسلام، أن تُفسر وتُصاغ بشكل هو من التفصيل بحيث يغمر كل نواحي الحياة في باكستان، وبحيث تكون هذه الصياغة الايديولوجية أمينة لمثل الاسلام العليا، وتقدمية بما فيه الكفاية لكي تتيح الوصول إلى التحديث الضروري. أما وصية محمد إقبال، الأب الروحي لباكستان، التي ذكرناها في الفصل السابق، وتتضمن انتقاداً حاداً لأنظمة التعليم التقليدية والحديثة (البريطانية)، فقد كان يمكن أن يُتوقع لها أن تؤدي إلى قيام حركة فعالة للوصول إلى نوع من التوليف بين القديم والجديد. ان يكون هذا الشعور الملح هو الذي كان حاضراً في ذهن مؤسسي باكستان، أمر يتبدى بكل وضوح من خلال واقع أن القاضي الأعظم محمد علي جناح سارع، بعيد السادس عشر من آب (أغسطس) ١٩٤٧، ليقول لرجال التربية خلال اجتماع عمل عقده أعضاء المجلس التأسيسي:

«الآن وقد صارت لنا دولتنا الخاصة، بات من مهمتكم أن تقيموا نظاماً تربوياً قابلاً للحياة، قوياً ومنتجاً، يتلاءم مع احتياجاتنا. إن على مثل هذا النظام أن يعكس تاريخنا ومثلنا العليا القومية»[10]. بعد ذلك، ورغم حركة الهجرة والاقتلاع التي كانت حينذاك أكبر حركة عرفها تاريخ البشرية، ورغم المعضلات التي رافقتها ـ بما في ذلك المعضلات التي نتجت عن أكبر مجزرة عرفها التاريخ ـ عمدت الحكومة الباكستانية إلى الدعوة لعقد مؤتمر تربوي يوم ٢٧ تشرين الثاني (نوفمبر) ١٩٤٧، قال خلاله وزير التربية، فضل الرحمن: «... من هنا، فإن من الأمور التي تثير لديّ أعمق آيات الرضى، كما تفعل لديكم دون شك، أن نجد اليوم أمامنا فرصة لإعادة توجيه مجمل سياستنا التربوية، بشكل يجعلها تتلاءم عن كثب مع احتياجات هذا الزمن، وتعكس المثل العليا التي قامت عليها باكستان كدولة إسلامية. وأنها لفرصة عظيمة، حقاً، فرصة فريدة من نوعها، ولكن أعظم منها وأضخم المهمة التي تفرضها علينا»[11]. في هذا الكلام نفسه جرى التركيز بشكل واضح، يومها، على ضرورة تلقين المثل العليا الأخلاقية عن طريق التربية.

لقد كان بوسع المرء أن يعتقد أمام مثل هذا الكلام، أن محمد إقبال كان هو نفسه الذي يتحدث. فالحال أنه كان ثمة تطابق في الآراء، وتكثيف في المشاعر حول هذه المسائل، بين خطابات ما قبل قيام باكستان وما بعد قيامها. ولقد أخبرنا ا.ح. قريشي (توفي ١٩٨١). بعد ذلك بثلاثة عقود، وهو الذي عاش كل تلك المراحل: «ان نخبتنا المتعلمة تعليماً علمانياً، هي الأقل ضميراً والأعدم جذوراً والأكثر ارتزاقاً التي عرفها العالم... فما الذي جرى حقًّا طوال ربع القرن الماضي، فأكل حيوية مجتمعنا وطاقة قادته، غير استمرار نظام التعليم الخاطىء والميت والذي لا هدف له، النظام الذي لم ينتج أية قيم اجتماعية أو أية مشاعر عميقة أو أي حس بالمسؤولية ـ لم ينتج شيئاً غير الأنانية والفساد والجبن وعدم المبادرة وعدم الإقدام؟»[12]. ويتابع قريشي قائلاً: «انهم [أي قادة التربية التقليدية] لم يتورعوا عن إهمال المعرفة

الحديثة بشكل جعل من المستحيل قيام أي حوار بين الذين تلقوا تربية حديثة والآخرين الذين تخرجوا من الندوات... الندوات التي لم تقم بعمل مفيد إلا في مجال الحفاظ على تعليم الإلهيات التقليدي، وإلا في مجال تزويد المساجد بأئمة سيئي المرتبات، سيئي التربية، وسيئي المعرفة. وأنه لمن الواضح كل الوضوح أن مثل هذه التربية لا يمكنها أبداً أن تساعد على نمو أي وعي ديني»[١٣].

تكمن مهمتي هنا في محاولة شرح الهوة التي قامت بين تطلعات وتوقعات العام ١٩٤٧، وبين الاعتراف بالإخفاق المميت في العام ١٩٧٥، وشرح طبيعة التوجهات والتطورات التي حفلت بها المرحلة الفاصلة بين التاريخين. إنه لمن الواضح أن زعماء باكستان كانوا عند بداياتهم شديدي الليبرالية بشكل عام، وهم حين شاءوا أن يضفوا على النظام التربوي توجهاً إسلامياً، لم يكن هذا التوجه الإسلامي في نظرهم سموحاً فقط، بل كان ليبرالياً بشكل ايجابي أيضاً. ولقد عزي هذا الواقع إلى تعرضهم جميعاً للتربية البريطانية. وما كلمات فضل الرحمن الذي كان أول وزير للتربية، سوى شهادة واضحة على هذا[١٤]. يقيناً أنه حدث خلال انعقاد المؤتمر التربوي الأول، المشار اليه أعلاه، أن طُمئن مطران لاهور الانجليكاني ج.د. بارنز، بما فيه الكفاية إلى موقف باكستان الليبرالي، بشكل يجعله يوافق على القرار الذي دعا إلى تأسيس التربية في باكستان على أساس المبادىء الإسلامية. ومع هذا من الواضح أن باكستان، ومنذ تأسيسها، وقعت ضحية حالة واسعة من عدم التعاطف معها، بل وضحية لدعاوة معادية لها، انتشرت في بعض أكبر أمم العالم وأكثرها نفوذاً. فأن ترى دولة تعلن نفسها ملحدة بشكل رسمي، مثل روسيا، أن قيام دولة إسلامية مثل باكستان أمر مكروه، مسألة مفهومة بكل وضوح، بيد أن موقف أميركا كان بالكاد أفضل من موقف روسيا، بالنظر إلى أن تجربة الاميركيين العلمانية كانت تجعلهم على موجة غير موجة باكستان (رغم صداقتهم لاسرائيل!!). على أي حال، مهما كان

من شأن الصداقة التي قامت بعد ذلك بين الباكستان والولايات المتحدة، فإن هذه الصداقة ظلت على مستوى الدولة الاميركية وقامت على اعتبارات سياسية ـ عسكرية؛ أما على مستوى موقف الرأي العام الأميركي، فإنه ظل يحمل المزيد والمزيد من الكراهية والعداء لباكستان، وذلك بفضل أجهزة الدعاوة ووسائط الإعلام العامة.

مهما يكن، فإنه أهم بكثير مما حدث لباكستان في الخارج، ذاك الذي صنعه الباكستانيون بأنفسهم. ففي المقام الأول نلاحظ لديهم جواً من الاسترخاء بصدد تلك المسائل شديدة الجدية التي حاول مؤتمر التربية الذي عقد في العام ١٩٤٧ أن يعالجها. فباستثناء اتخاذ القرارات (وأنه لمن الانجازات المهمة على أي حال أن تكون تلك القرارات قد اتخذت بالاجماع بل ووافق عليها حتى زعماء الأقليات الدينية)، لم يتحقق أي شيء فعلي من أجل السير قدماً في ذلك المسار. فلم تشكل أي لجنة مفوضة من أجل المزيد من المناقشة حول تلك المسألة شديدة الأهمية، ومن أجل الوصول إلى توصيات ملموسة، على سبيل المثال. لقد بدا يومها وكأن القادة يعتبرون أن قول الأمور يعني فعلها وتحقيقها. حقاً، على الرغم من أن باكستان وجدت في شتى حقول النشاط، أناساً مخلصين ساعد حماسهم هذه الدولة الشابة والهشة على البقاء رغم مخاضات ولادتها، من الواضح أن المناخ العام كان مناخ سرور اهوج أكثر مما هو مناخ السعي للاستجابة للتحديات الخطيرة. والحال أن قيام دولة باكستان نظر اليه يومها على أنه هدف الصراع وغايته. وكان من نتيجة هذا كله أن أضحت التربية ذات التوجه الإسلامي، مجرد اشعار خالٍ من أي مضمون.

ومما لا ريب فيه أن هذا الوضع قد دام بل وتفاقم، بفعل المواقف التي وقفها شاغلو أعلى مستويات البيروقراطية الحاكمة، الذين كانوا قد تدربوا أيام الحكم البريطاني على جمع العائدات وحفظ الأمن والنظام لا أكثر ولا أقل.

أما تطوير البلد، وبشكل أخص تطويره على أسس إسلامية، فكان من آخر ما يشغل بالهم، ولم يكن بالإمكان لأحد أن يتوقع منهم القيام بالعمل من أجل تغييرات راديكالية. صحيح أن الكثيرين منهم كانوا مسلمين حقيقيين لكن الكثير منهم كانوا على خشية حقيقية من أن الإلحاح على التربية الإسلامية قد يكون معناه أن خريجي المدارس التقليدية سوف يحاولون السيطرة على التربية والتعليم. ومن هنا، رغم أنهم لم يتمكنوا بالطبع من محو الإسلام من لغة التدريس الرسمية، فإنهم عرفوا كيف يجعلون منه، في الحقيقة، أمراً مسطحاً. وإنني لأذكر هنا أنني في العام ١٩٦٤، حين كانت الخطة الخمسية الثانية في أوجها، تلقيت دعوة من مخططي التربية، إلى جانب نواب مستشاري الجامعات وغيرهم من رجال التربية، لمناقشة مسودة موضوعة لخطة تربوية. ولقد بدأت المسودة يومها بالخطاب الطقوسي المعتاد حول ضرورة أن يتواكب كل تربية وتعليم مع قيم الإسلام، ولكن متنها وحتى سطورها الأخيرة، لم يكن فيه أي ذكر للإسلام. وحين طرحت السؤال حول هذا الأمر، سجل رئيس اللجنة ملاحظات في دفتره.. ولكني لم يخامرني أدنى شك في أنه انما كان ينظر إلي باعتباري أطرح سؤالاً عبثياً!

والحقيقة أنه لو كانت الحكومة، يومها، جادة في التعاطي مع مسألة التربية الإسلامية، أي مع مسألة اقامة نظام تربوي يمكنه، خلال عقد من الزمان أو نحوه، أن ينتج ذلك النمط من الأشخاص الذين يمكنهم أن يكونوا قادرين ليس فقط على المساعدة في الاستجابة لما يتطلبه المجتمع في مجال التربية الإسلامية، بل كذلك على صياغة ما تحتاجه الدولة من سياسات إسلامية نظراً لما كانت تحاول أن تكونه الباكستان كدولة «ايديولوجية»، لو كانت الدولة جادة في هذا لكان من شأنها أن تتبع واحداً من الطرق العديدة المتاحة لذلك، أو كل الطرق في وقت واحد. فبعد كل شيء، حين استقلت الباكستان كان لديها عدد قليل من المهندسين تبدأ بهم، لكنها خلال عقد من الزمان باتت قادرة على انتاج مجموعات عديدة من

المهندسين الذين تمكنوا من انشاء الطرق وبناء الجسور. فلماذا أخفقت الباكستان كلياً في انتاج ما يوازي هؤلاء من عاملين في المجال الإسلامي؟ تلكم هي معضلتنا الأساسية، وذلكم هو السؤال الذي يتعين علينا أن نجيب عليه بأكبر قدر ممكن من الصحة، فلنقرّ هنا. بأن المماثلة بين تعليم الاسلام و، مثلاً، تعليم الهندسة، ليست مماثلة دقيقة بما فيه الكفاية: أولاً، لأن الهندسة «مهارة» تكتسب عبر مناهج تعليم محددة بشكل جيد، بينما نجد أن الاسلام يحدّد لنفسه هوية تجعله ملكوت الفكر والمعتقدات، بشكل لا يجعله معنياً، كبير العناية، بـ «المهارات» ـ حتى ولو كانت المهارات أساسية بشكل مطلق ،، قدر عنايته بنوعية توجهات العقل والقيم. وثانياً، لأن تلك المهارات المهنية، لأنها لم تكن متوفرة في المؤسسات الباكستانية ـ كما هو حال التكنولوجيا النووية على سبيل المثال ـ كان بالإمكان الحصول عليها من الخارج، من أوروبا أو أمريكا؛ أما التفكير الاسلامي، أو بالأحرى القدرة على الوصول إلى تفكير إسلامي أصيل، فأمر لم يكن بالإمكان حصول الباكستانيين عليه، لا في البلدان الغربية ولا في البلدان الإسلامية. ففي مصر، التي تعتبر البلد القائد في مجال الدراسات الإسلامية، لم يكن وضع التفكير الاسلامي أفضل كثيراً مما هو وضعه في الباكستان؛ وذلك لأن الأزهر، رغم كل هيمنته وأهميته، بالكاد يبدو قادراً على انتاج فكر أصيل. ناهيك عن أن الإسلام لا يلعب في مصر نفس الدور الذي كان متوقعاً منه أن يلعبه في الباكستان. والحقيقة أن هذه الحقائق الجلية كان من الضروري أن يتم التنبه إليها من قبل تأسيس دولة باكستان، أو على الأقل فور تأسيس هذه الدولة. وليس من الأمور التي لا يمكن تصورها أن يكون بإمكان نظام ما، حتى ولو عبر شروعه في بداية جديدة، أن يطاله من التطور التدريجي ما يمكنه من أن يكون لائقاً بالوضع الذي كانت عليه الباكستان. صحيح أنه جرت بعض المحاولات في هذا السبيل، كما سوف نرى؛ لكن تلك المحاولات جميعاً لم تؤد إلى أية نتيجة، جزئياً بسبب ضآلة الامكانيات

البشرية المتوفرة، ولكن خاصة بسبب سوء الفهم الخطير الذي واجه المضمون الذي كان على الدراسات الإسلامية، أن تحمله بالنسبة للوضع في الباكستان.

واحد من الطرق البديلة في ذلك الحين كان يقوم في الالتفات إلى «المدارس» القائمة بالفعل ومحاولة اقناع أكبر عدد ممكن منها ـ عن طريق تبيان النوايا أو تقديم الدعم ـ بتعديل مناهجها المدرسية وأساليبها التعليمية بشكل يجعلها تنخرط في التيار العام للتربية في البلد، في نفس الوقت الذي تُمكّن فيه من الحفاظ على طبيعتها الخاصة. صحيح أن القسم الأكبر من العلماء كانوا ـ على الأرجح ـ شديدي الارتياب ازاء النخبة الحاكمة التحديثية، كما ازاء اخلاص هذه النخبة للإسلام، لكن المشكلة كانت تكمن في أن شكوك العلماء كانت، إلى حد كبير، في محلها. فلو كانت النخبة الحاكمة، يومها مخلصة، لكان أمكنها أن تبذل الكثير من أجل اقناع العديد من «المدارس» التقليدية بتغيير أساليبها. كما أشرت عند نهاية الفصل الأول، فإن «المدارس» و «العلماء» ازدادوا عدداً، بعد تأسيس دولة الباكستان. ولكن، بسبب عدم اخلاص الحكام، لم يقتصر الأمر على أنه كان من المستحيل دفع تلك الينابيع إلى تطوير التربية الإسلامية، بل ولقد ازدادت الهوة وشقة الخلاف بين الحكومة و«المدارس» مع مرور الوقت. ناهيك عن أن هذه المدارس ورجالها، بسبب سلطتهم ونفوذهم، الحقيقيين أو المتخيّلين، في أوساط الجمهور، كان من الطبيعي لهم أن يخيفوا الحكام التحديثيين، فأدى ذلك الخوف، إلى إلحاق أذى كبير بمهمة التحديث الاجتماعي التي كان البلد بحاجة ماسة إليها. أما المثال الكلاسيكي على هذا الموقف المنافق، فتمثله السياسة التعليمية التي أعلنتها حكومة المرحوم ذو الفقار علي بوتو، عند بداية العام ١٩٧٢، مكتفية يومها بالإعلان عن أنه «فيما يتعلق بالمؤسسات التربوية الدينية الخاصة، فإن وضعيتها سوف تبقى على حالها» وأنه لمن الواضح أن واقع أن تلك المؤسسات كانت خاصة،

انما استخدم كذريعة من قبل الحكومات المتعاقبة، اذ، في دولة تزعم أنها قائمة على أساس ايديولوجية الاسلام، ما معنى أن تكون ثمة مؤسسات خاصة تتعاطى مع الإسلام حسب ما يروق لها؛ فهل يمكن، مثلاً، لروسيا أو الصين أن تسمح بقيام مؤسسات خاصة تتولى تفسير الشيوعية على هواها؟ صحيح أن هناك مسألة المسار الديمقراطي، ولهذا تراني أقول هنا أنه، لو أن الحكومة اتبعت يومها طريق الإقناع والتعبير عن النوايا الحسنة، لكان من شأن العديد من المؤسسات أن يتحسن مع حلول أيامنا هذه بصورة جذرية ـ فثلاثة عقود ليست فسحة من الزمن قصيرة. فلنفترض مثلاً، أنه قد قام اليوم في الباكستان معهد جعل مهمته تدريس الماركسية، على سبيل المثال، فهل ستظل السلطات الباكستانية تقف حياله موقف اللامبالاة؟ الحقيقة أن المرة الوحيدة التي قررت فيها حكومة باكستانية أن تواجه، بنزاهة، مثل هذه المسائل، كانت حين أصدر ماريشال الجو محمد نورخان خلال الفترة القصيرة التي شغل فيها وزارة التربية صيف العام ١٩٦٩، أيام نظام الجنرال يحيى خان، ما سمي يومها بوثيقة السياسة التربوية؛ ولكن نورخان سرعان ما أزيح عن منصبه يومها!

لقد حدث لـ «المدارس الدينية» أن تضاعفت عدداً في الباكستان بعد التقسيم، ثم ازداد عددها أكثر بعد العام ١٩٦٠. ومعظم هذه المدارس يمكننا العثور عليه في المدن متوسطة الحجم، مما يجعل أي حديث عن وجود انتلجنتسيا جديدة في البلد، وحتى في الأرياف، حديثاً عن أنتلجنتسيا خضعت لتأثير تلك المدارس. وهذا يعني أن الإسلام الأصولي (الأورثوذكسي)، الذي لم يكن ليعثر عليه قبل ذلك إلا في المدن الكبرى، قد انتشر في الأرياف التي كان الإسلام الصوفي هو المنتشر فيها قبل ذلك ـ وحتى بأشكاله الأكثر غيبية وفساداً ـ. وعلى هذا النحو يمكن الحديث عن نوع من «الازدهار الديني» في الأرياف والمدن الصغرى، بيد أن نفس هذا الاسلام الأصولي المنتشر في المدن، يمثل شكلاً يعود إلى

أواخر العصور الوسطى من أشكال النزعة المحافظة. والحال أن معظم تلك المدارس متكون على غرار ندوة ديوباند التي سبق لي أن عالجت برامجها التعليمية في الفصل الأول. ومهما كان، فإنه لمن الأهمية بمكان أن نلاحظ أنه فيما كانت ثمة، قبل التقسيم، أنماط مختلفة من التربية الدينية تظهر لتحاول ملء الهوة بين «الديوباند» المتحدر عن العصور الوسطى، وبين كلية «عليكرة» ذات النزعة الحديثة ـ مثل «ندوة العلماء» ـ، فإن باكستان ما بعد التقسيم لم تعرف مثل هذا النوع من التنوع. أما «المدارس» فقد بقيت على الحال الذي كانت عليه في العام ١٩٤٧، اللهم باستثناء ادخال بعض الدروس الابتدائية في اللغة الانكليزية، لدى المدارس الأكثر تقدماً من بينها. والواقع أنه مجرّد ألا يكون أي نوع متطور من «المدارس» قد قام خلال العقود الثلاثة الأخيرة، يكفي وحده كتعليق على وضعية التربية الاسلامية التقليدية في الباكستان، وهو ما اشتكى منه، وبحدة، اشتياق حسين قريشي في المقتبس الذي أوردناه نقلاً عنه أعلاه.

الى جانب «المدرسة» هناك في القطاع التربوي الخاص، ظاهرة إسلامية أخرى شديدة الأهمية هي، بالطبع، ظاهرة «جماعة ـ إي ـ اسلامي». فهذه الجماعة كانت ناشطة سياسياً واجتماعياً منذ بداية سنوات الأربعين، بيد أن اداءها لم يكن غير كاف وحسب، بل كان مضراً من الناحية الوضعية، إذا ما تفحصناه اليوم من وجهة نظر الاشكاليات الهامة المحيطة بالتربية الاسلامية. فالحال، أن قادة تلك الجماعة لم يكتفوا بالاستنكاف عن تطوير أية مؤسسات تربوية خاصة بهم في حقل التعليم الاسلامي، بل انهم في الوقت نفسه عملوا ـ وبكل نجاح ـ على وضع العصي في دواليب نمو التربية الاسلامية المتقدمة في القطاع الخاص، عبر اعلان أنفسهم الممثلين الشرعيين للإسلام قبل الأمة. والواقع أن المرء لن يكون على خطأ إن قال بأن عدم وجود أي نوع متحسن من التربية الإسلامية أمر يمكن اعتبار الجماعة مسؤولة عنه بشكل مباشر. ولن يكون من الصعب علينا العثور على السبب.

فالحال، أن التغير الجديد الذي حدث في الموقف من الاسلام، الذي كان وراءه محمد اقبال وغيره من أصحاب الوجوه الأقل شأناً منه، والذي صرف الجيل الجديد بعيداً عن تأثير العلماء التقليديين (علماً بأن جوهر ذلك التغيير ـ الذي تحدرت عنه بصورة مباشرة فكرة قيام دولة إسلامية ـ يكمن في أن الاسلام انما هو طريقة حياة شمّالة، وأنه لا يمكن له أن يكون محصوراً بأركانه الخمسة، كما كان إسلام العلماء يزعم)، هذا التغير جرى الالتفاف عليه واستيعابه من قبل الشيخ أبي الأعلى المودودي (توفي ١٩٧٩)، مؤسس وقائد «الجماعة الإسلامية». فالمودودي، رغم أنه لم يكن عالماً، كان مع ذلك رجلاً علّم نفسه بنفسه وكان يتمتع بذكاء شديد، كما كان يعرف العربية بما يكفيه للوصول إلى كلاسيكيات الأدب العربي المتعلق بالإسلام. صحيح أنه لم يكن، بأي حال من الأحوال، باحثاً معمقاً، لكنه كان، دون أدنى ريب، مثل هبة هواء منعشة سرت في مناخ الاسلام الجامد، الذي كانت المدارس التقليدية قد خلقته، وكانت له، على العلماء، ميزة محددة تكمن في معرفته العملية باللغة الانكليزية، وفي قراءته للعديد من أعمال الكتاب الغربيين. ومن هنا، فإن الشبيبة التي تلقت تعليماً عاماً، وأخافتها رسالة اقبال، سرعان ما أصبحت تقريباً، من حواريي المودودي. بيد أن المودودي لم يتمكن من التعبير عن أية رؤية فسيحة أو عميقة للدور الذي ينبغي على الاسلام أن يلعبه في العالم. فلأنه كان صحافياً أكثر منه باحثاً جاداً، كان يكتب بسرعة ويصل الى النتائج السطحية، وغايته فقط أن يروي ظمأ قرائه من الشبان الغاضبين ـ وهو كان يكتب باستمرار، لكنه لم يؤسس أية مؤسسة تربوية، كما أنه لم يعمد أبداً إلى اقتراح أي منهج دراسي يخدم أية تربية إسلامية صالحة. والحقيقة أنه لو فعل مثل هذا، لكان من شأن أتباعه أن يصبحوا، عبر تربية اسلامية متنورة وجادة، أصحاب عقول أكثر استقلالاً مما كان من شأنه أن يؤهلهم لشق الطريق نحو اقامة مؤسسات تربوية جديدة. بيد أن أياً من اتباع المودودي لم يصبح دارساً جاداً للإسلام، وكان من نتيجة

هذا أن مثلت خطابات المودودي، بالنسبة إلى المؤمنين، كلمة الاسلام الأخيرة ـ بصرف النظر عن مدى تناقضه مع نفسه بين الحين والآخر، حول العديد من المسائل الأساسية مثل السياسة الاقتصادية أو النظرية السياسية.

وعلى هذا النحو أصبح حماس الشبيبة للإسلام، أسير شخص واحد. وما هذا سوى الطابع الأساسي الذي يطبع جماعة مثل «الجماعة الإسلامية» و «الاخوان المسلمين»، على الرغم من أن بعض أعضاء هذه الجماعة الأخيرة، يعتبر بمعنى هام من المعاني، أفضل، وأكثر استعداداً للتطور لاحقاً. صحيح أن موقفهم كان، وعن قصد، موقفاً معادياً للعقل، بحجة أن الاسلام هو ـ في رأيهم ـ مسألة «بسيطة» و «قاطعة»، وأن محمداً لم يكن على الاطلاق في نقطة المركز من أية حركة ثقافية عقلية، بل انه كان على رأس حركة أخلاقية ـ عملية، وأن العلماء والصوفيين، انطلاقاً من مصالحهم الخاصة، أضفوا على الإسلام تعقيداً كبيراً ودفنوه تحت طلل الأفكار. إن هذه المحاججة تبدو لنا مغرية وصحيحة بما فيه الكفاية، بيد أن الشكل الذي به قدمت للمؤمنين، إنما هو شكل خاطىء تماماً وخطير جداً. فلأن نزول القرآن ونشاط النبي قد استغرقا ما يقرب من ثلاثة وعشرين عاماً، ولأن أربعة عشر قرناً قد مرت على ذلك الأمر، من المؤكد أن المسألة التي تنطرح أمامنا بشكل لا مفر منه حول فهم ما كانت تتوخاه الرسالة القرآنية والنضال الذي خاضه النبي، ليست بأي حال من الأحوال مسألة بسيطة. ثم إن التعقيدات إنما حدثت خلال تطور ما يسمى بسنّة النبي، وهو أمر قام من أجل دراسته وعقلنته عدد كبير من المؤسسات الإسلامية التاريخية. ومن هنا، فإن دراسة هذا كله تبدو أمراً لا مفر منه، بصرف النظر عن مدى رغبة المرء في أن يكون ناشطاً أو غير ناشط في سبيل نشر الاسلام. وأنا نفسي أتذكر جيداً أنني بعد أن اجتزت امتحان الماجستير في الآداب وبدأت أدرس للحصول على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة لاهور، قال المودودي ملاحظاً بعد أن تحقق مما أدرسه: «انك بقدر ما تمعن في الدراسة، بقدر ما ستسمح لامكانياتك بأن تهون. لماذا لا

تأتي وتنضم إلى الجماعة؟ إن ميدانها مفتوح أمامك على مصراعيه». وأذكر أن ردي كان يومها: «مهما كان الأمر، فإنني أحب الدراسة». ومن هنا لن يكون من المفاجىء أن نعلم أنه حين قرر المودودي قبل سنوات أن ينسحب من زعامة الحزب، خلفه في الزعامة معن محمد طفيل، وهو معروف بأنه محام جيد ومتميز، لكنه لا يحمل أية ادعاءات تتعلق بأي علم إسلامي لديه.

بشكل عام، يمكننا أن نقول أن باكستان لم تتمكن أبداً من خلق أساس ثقافي خاص بها، وهي ظاهرة معقدة تحتاج بالطبع إلى دراسة خاصة. فالمرء كان من شأنه أن يتوقع لباكستان أن تحقق أفضل مما حققته في المجال الإسلامي.. ولكن إخفاقها في هذا المجال تحديداً لم يكن جلياً لكل عين فقط، بل كان أقرب إلى الكارثة أيضاً، وذلك لأن الدولة الايديولوجية تحتاج لايديولوجيين أكفاء. فهل يمكن للجامعة الإسلامية أن تنتج أي ايديولوجي كفء، إن كان العلماء أنفسهم قد عجزوا عن ذلك؟ ذلكم سؤال كان بوسع المرء أن يطرحه على اشتياق حسين قريشي نفسه، والذي سبق لي في بداية هذا القسم أن ذكرت عباراته الحادة في تنديدها بالمثقفين الباكستانيين. فهو وصفهم بأنهم جبناء. ولكن على أي أساس، اذن، يمكنه أن يفسر لنا معانقته الكلية لنشاط «جمعية الطلبة» (وهي الجناح الطلابي من «الجماعة الاسلامية») طوال تسنمه منصب نيابة المستشار في جامعة كراتشي لفترة زادت عن عقد من السنين؟ لا مراء في أن البروفسور قريشي كان مثقفاً جاداً، وواحداً من الذين أسسوا دولة باكستان، وكان ذا انتاج ثقافي تواصل حتى وفاته. بيد أنني أطرح تساؤلي ها هنا حول السياسات التي مارسها بوصفه رئيساً لجامعة كراتشي. والحال أن كلامه الدفاعي الوارد في كتابه الذي أشرت اليه (الفصل الثاني عشر)، وفحواه أن «جمعية الطلبة» كانت هي التي تمكنت من انقاذ الطلاب الشبان من الانحراف نحو الراديكالية اليسارية لا يمكنه أن يصمد لأي فحص جدي. فهو يبالغ في تقديره لحجم حضور الراديكالية اليسارية خلال تلك المراحل المبكرة من حياة باكستان، ومن

حياة جامعاتها. فاليسار لم يظهر وينتشر في طول باكستان وعرضها (وخاصة في باكستان الشرقية السابقة) إلا خلال السنوات الأخيرة من حكم أيوب خان، على قواعد الاستقطاب الاقتصادي الحقيقي أو المتخيل، بين الأغنياء والفقراء (وهذا الواقع نفسه له أساس من الصحة كبير، لكنه هو نفسه أيضاً بولغ فيه إلى حد كبير، من قبل أصحاب الدعاوة اليسارية، وأجدني في هذا المجال أوافق البروفسور قريشي كلياً، على أن الطبقة الوسطى، ولا سيما طبقة أصحاب المهن، قد حسنت أوضاعها المعيشية بأفضل كثيراً مما كانت تتوقعه قبل ذلك). ولكن حين ظهر اليساريون على شكل «حزب الشعب» بزعامة بوتو، أفلم يؤد ظهورهم الى اشتداد عضد النزعة اليمينية التي كانت تحتضر قبل ذلك، داخل أوساط الجماعة الإسلامية، فأخذت تنتشر إذاك انتشاراً كبيراً باسم الإسلام؟ فهل تمكنت جمعية الطلبة عند ذلك من أن تواجه اليساريين الذين تبدوا أكثر نباهة، وأكثر وعياً منها بكثير؟ ترى لماذا لم يعمد البروفسوز قريشي عند ذلك إلى ترسيخ برنامج تدريس أكثر تنوراً وتقدماً في مجال التدريس الإسلامي في القسم الذي يحمل هذا الاسم نفسه، والذي كان قد أسسه بنفسه وكان التدريس فيه يشتمل على كتاب جمعت فيه مقالات للمودودي، حررها أستاذ للاقتصاد (لم يكن يعرف عن الاسلام أكثر مما لقنه إياه المودودي) واعتبرت نصاً ينبغي تدريسه؟ إنه لمن الصحيح، ولسوف أورد هنا مزيداً من التفاصيل حول هذا الأمر، أن المعضلة الأساسية في مجال الدراسات الإسلامية، كانت معضلة الأساتذة أنفسهم، ولكن سبق لي أن أشرت أننا بقدر ضروري من النوايا الطيبة ومن الجدية، كان من شأننا أن نحطم هذه الدائرة الجهنمية منذ زمن بعيد. ولكن من المؤكد أن المرء لا يمكنه أن يأمل في التمكن من الوقوف في وجه مد القوى التاريخية، التي لا تخيم على الباكستان وحدها، بل على العالم الثالث كله أيضاً، عبر جيش لا يمكن اعتباره من الناحية العقلية أكثر من نمور اسلام ورقيّة. والحقيقة أن هذا النوع من الذهنية عاد وتجسد كلياً في شخص الجنرال ضياء الحق،

الذي رأى أن الانتخابات الديمقراطية شيء يتنافى مع الإسلام، أما «شكل الحكم الملكي» فمقبول إسلامياً، وهو رأي لم يشاركه فيه أي مفكر إسلامي محترم منذ ما لا يقل عن قرن من الزمان.

فيما يلي سوف ألقي نظرة مختصرة على التعليم الاسلامي في القطاع العام، أي كما سارت أموره تحت الاشراف الرسمي منذ تأسست دولة الباكستان. ولقد سبق لي أن أشرت إلى أن أي مؤسسة تابعة للقطاع الخاص لم تطلع، عملياً، بأي برنامج تدريسي محسّن، أو بأية فكرة جديدة ترتبط بهدف التربية الاسلامية، أو حتى بأية أفكار تتعلق بأساليب تدريس محسّنة، اللهم إلا إذا اعتبرنا الزيادة في عدد «المدارس» التقليدية نفسها نوعاً من التحسين. عند التقسيم كانت الباكستان تمتلك جامعة واحدة تدعى «جامعة البنجاب» في مدينة لاهور. وفي الكليات العامة التي كانت ملحقة بها، كان التدريس الديني يقدم بوصفه «موضوعاً عاماً» بحيث أن معرفة اللغة العربية، على سبيل المثال، لم تكن مطلوبة في مجال دراسة الاسلام. وكانت تلحق بتلك الجامعة في ذلك الحين «الكلية الشرقية» في لاهور، حيث كانت تدرس لغات وآداب الاسلام والهندوسية، وتمنح درجات علمية في ذينك المجالين. وكانت هذه الكلية في الواقع من بنات رغبة الحكام الانكليز الذين كانوا يريدون أن يبقوا دراسة لغات وثقافات الهندوس والمسلمين حية. وعلى هذا النحو لم يكن الدين هو الذي يدرس، بل الحضارة؛ وكانت المستويات على أي حال مرتفعة نسبياً في ذلك الحين.

بعد تأسيس دولة باكستان كان من الطبيعي أن ترتفع حدة الحماس للدراسات الاسلامية، ولقد ارتفعت تلك الحدة دون ريب. وعلى هذا النحو أنشأت جامعة البنجاب قسم «الإسلاميات» في العام ١٩٥٠؛ أما الجامعة الثانية التي أقيمت في البلاد وهي جامعة السند، فلقد أنشأت قسماً للتاريخ والحضارة الاسلاميين، بدلاً من أن تنشىء قسماً للدراسات الإسلامية (ولسنا

نعلم أسباباً واضحة لذلك) وكان ذلك عند بداية سنوات الخمسين، ثم أتت جامعتا بيشاور وكراتشي عند أواخر الخمسينات والستينات. وكانت المعضلة الكأداء عند ذلك، وهو ما سبق أن أشرت اليه، تكمن في عدم توفر أساتذة كافين وأكفاء لإدارة تلك الأقسام ـ وهي نفس المعضلة التي يعاني منها العالم الإسلامي كله على أي حال .. ولم تكن ثمة سوى ثلاثة خيارات مطروحة: أولها وثانيها، أنه كان يتعين إما تعيين خريجين متنورين نسبياً، من نتاج المدارس التقليدية، وإما تعيين باحثين محدثين سبق لهم أن نالوا شهاداتهم الجامعية من الجامعات الغربيّة، وعينوا في مؤسسات التعليم العليا كأساتذة للعربية أو الفارسية أو التاريخ الإسلامي. وأنه لمن المدهش ألا يكون أي منهم قد جعل الإسلام أو الدراسات الإسلامية موضوع بحثه لنيل شهادة الدكتوراه ـ وربما كمن السبب في أنه كان من الغريب أن يتوجه مسلم الى الغرب ليتعلم الاسلام، فإذا فعل هذا حقاً، لم يكن من المتوقع له أن يعود إلى وطنه. صحيح أن البعض كان قد درس الصوفية، ولكن بما أن العلماء السلفيين لم ينظروا أبداً إلى الصوفية باعتبارها علماً دينياً صالحاً ـ أو علماً مركزياً من علوم الإسلام ـ، كانت هذه الدراسة غير مفيدة لهم. كذلك نجد أن بعض الناس كانوا ـ دون شك ـ يخافون من أنهم إذا توجهوا لدراسة الاسلام في الغرب، وطبقوا المناهج النقدية والتحليلية على الدراسات الإسلامية، سوف يرذلون في مجتمعاتهم بل ويضطهدون. ولنذكر هنا بأن مجرد تطبيق مناهج البحث الحديثة على التاريخ الإسلامي، ودع عنك الدراسات الإسلامية نفسها، كان أمراً شديد الصعوبة بصورة عامة. وأنه لمن الأمور المهمة أن يكون الشخص الذي وجه أعنف انتقاد للتاريخ الإسلامي في شبه القارة الهندية، شخصاً لم يتلق أي تعليم حديث، وأعني به سيد أحمد خان. أما الشخص الثاني فكان محمد إقبال، الذي كان حاداً وعميقاً في نقده، لكنه كان ذا تكوين فلسفي وبالكاد يعرف اللغة العربية، أما هدفه فلم يكن هدفاً دراسياً، بل يقظة المسلمين كأمة وجماعة. مهما يكن، فإن

معظم «العلماء» كانوا يمقتونه مقتاً شديداً (كما يمقتون أحمد خان) بسبب النقد القاسي الذي وجهه لواقع افتقارهم إلى الدينامية وبعد النظر، حتى ولو كان اقبال نفسه يستمع في بعض الأحيان إلى مشورة العلماء بل ويطلبها، مما جعله ذات مرة يتخلى عن كتاب حول الاجتهاد كان يزمع تأليفه، فنصحه العالم سيد سليمان ندوي بعدم تأليفه فأخذ بنصيحته.

مهما كان الأمر، فلقد كان واضحاً أنه إذا ما كانت ثمة رغبة حقيقية في احداث أي تقدم في اتجاه الأهداف الإسلامية المتوخاة من لدن الدولة الجديدة، فإن تبني تقنيات البحث الجديدة تبدى أمراً لا مفر منه على الاطلاق. أما الخشية من أنه سيكون من شأن تطبيق مثل تلك التقنيات أن يكون خطراً على الإسلام (كما كان خطراً على المسيحية في الغرب)، فخشية لا أساس لها في الواقع. فالقرآن نظر إليه دائماً على أنه نص لا يمس، وحتى من قبل الباحثين الغربيين، والاشكالية الأساسية هنا كانت تكمن في تطوير منهج صالح لتفسير المحتوى الاجتماعي للقرآن، من أجل الاستجابة للاحتياجات الجديدة. أما بالنسبة إلى «الحديث» فإن سيد أحمد خان وبعضاً من زملائه كانوا قد أعلنوا أنه لا يمكن الاعتماد على الحديث بصورة مطلقة، وذلك من قبل أن تبرز كتابات غولدتسهر في هذا المجال في الغرب. وفي الواقع أن تبنّي أساليب البحث الحديثة قد يكون من شأنه أن يعيد الاعتبار لـ «الحديث» بل ويعطيه مكانته الخاصة ومعناه في التاريخ الإسلامي، في مواجهة الاستنتاجات التي جاء بها أحمد خان وزملاؤه. وفي جميع الأحوال، نقول أنه لم يوجد أدنى استعداد دراسي غايته متابعة الدراسات الإسلامية في الباكستان. أما القسم الأكبر من الباحثين الاسلاميين المحدثين، هناك كما في غيرها من الأقطار، إنما كانوا، في قليل أو كثير، مجرد محاكاة للمستشرقين الغربيين. وأذكر، شخصياً أنني حين ذهبت إلى جامعة اوكسفورد في العام ١٩٤٦ لمتابعة تحصيل الدكتوراه والتقيت بالسير س. راداكريشنان، سألني هذا الأخير: «لماذا لم تذهب الى مصر بدلاً من

القدوم إلى اوكسفورد؟» فأجبته «لأن الدراسات الإسلامية هناك لا تزيد في نزعتها الانتقادية عما هو موجود في الهند [وكانت تلك لا تزال أيام التحضير]» فقال «يا للأسف!» وقد علت وجهه ملامح يخيل لمن يراها وكأن الأئمة الهندوس كانوا مليئي الرؤوس والعقول بنزعة البحث النقدي فيما يتعلق بالدراسات الهندوسية!، أضف إلى هذا طبعاً أن الإسلام والهندوسية مختلفان حقاً كل الاختلاف عن بعضهما البعض، سواء أكان ذلك بالنسبة إلى طبيعتهما أم تطورهما التاريخي.

من هنا، إذا كان صحيحاً أنه كان ثمة نقص في الأساتذة الأكفاء الصالحين للتدريس في تلك الأقسام الإسلامية في الباكستان، وهو واقع أشار إليه البروفسور قريشي عن حق، لكنه نعاه عن غير حق (طالما أنه هو نفسه كان من أبرز مثقفي الحركة الفكرية الباكستانية) فمن المسؤول عن هذا الخطأ؟ لقد كان الأمر دليلا على إخفاق الجماعة ككل، ولا سيما القيادة الثقافية المسلمة، وأكثر من هذا دليلاً على اخفاق «المستشرقين المسلمين». فليكن! الآن مرت ثلاثة عقود على استشراء هذا الواقع في الباكستان، فماذا كات النتيجة؟ هل ثمة امارات تشير إلى تطور ثقافي جديد في الباكستان في هذا الحقل؟ كل ما أخشاه هو أن تكون الجامعات الباكستانية تكتفي بتسجيل وتيرة مرور الزمن. إن البروفسور قريشي يقول، عن حق مرة أخرى، أن هذه التطورات لا يمكن أن يؤمل منها أن تسفر عن نتائج ملموسة بين ليلة وضحاها. أما السؤال فهو: ولكن أين هي هذه التطورات في الجامعات الباكستانية؟ إن أية نتائج لا يمكنها أن تكون مأمولة حتى على المدى البعيد، إن لم تكن هناك بداية حقيقية. وإنني لا أعتقد أن واحداً من العوامل المفسدة في الجامعات (وهو أمر أعرف عنه قدراً ما، انطلاقاً من خبرتي الشخصية في بعض الجامعات) يكمن في أن مستويات امتحانات التخرج هابطة عن قصد لكي تتمكن من «التماشي» مع مستويات بقية الجامعات (التي تتسم بطابع إقليمي أو ريفي).

الخيار الثالث بين الخيارات التي أشرت إليها أعلاه يكمن في تعيين أشخاص يرتبطون بالإسلام ارتباطاً عاطفياً، ويكونون متمتعين بشيء من الذكاء الفطري، إنما دون أن يكونوا قد نالوا تدريباً حديثاً، أو تدريباً عن طريق «المدارس» التقليدية ـ وهؤلاء كان يعثر عليهم، بصورة عامة في أوساط ممثلي الجماعة الإسلامية، أو بين المسافرين. والآن، في غياب الشرعية الثانية التي عالجنا أمرها بشيء من التطويل، كان على الجامعات أن تعين إما أشخاصاً ينتمون إلى الفئة الأولى ـ أي من خريجي «المدارس» المتنورين نسبياً (كما فعلت جامعتا بيشاور وكراتشي) ـ أو ينتمون إلى الفئة الثالثة (كما حدث في لاهور). أما جامعة السند (في حيدر آباد) فقد عينت باحثاً نال تعليماً «مدرسياً» تقليدياً ثم حصل على شهادة الدكتوراه من أوكسفورد، بحيث يمكن للمرء أن يتوقع منه أن يحقق نتائج أفضل مما يحققه الآخرون. بيد أن هذه النتائج لم تتحقق، مما يصور لنا وبكل فجاجة، الأبعاد الحقيقية لمعضلة النزعة الثقافية في الباكستان. فإذا نحينا جانباً مسألة الإقدام الشخصي والمثابرة، تظل المسألة المطروحة علينا مسألة المناخ الثقافي العام المهيمن في المجتمع. فالواقع، أن المجتمع الباكستاني لم يتمكن أبداً من تطوير أي مناخ ثقافي صلب وهام. وليس هذا المجال مجال تحري أسباب هذا الواقع ـ ومنها التسابق المحموم للحصول على أكبر عدد من الوظائف ذات المردود الاقتصادي بما فيها من مغريات مادية، كما يرى البروفسور قريشي، ومنها لدى البعض الخوف الجواني من ملاحقات ثقافية، ولدى البعض الآخر القناعة بأن المسألة كلها لا تستأهل الجهود المبذولة من أجلها، وبالنسبة الى فريق آخر الخوف من الضغوطات الاجتماعية. ونتيجة هذا كله كانت أن النزعة التحديثية الاعدادية قد اختفت تقريباً، فيما ظلت السمات التبريرية قائمة، مزدهرة وتزداد قوة يوماً بعد يوم. ولئن كان اسم الإسلام لا يزال حتى اليوم مرتبطاً بالقطاع العام، فإنه لا يستخدم، بشكل عام، إلا بوصفه نقطة الربط التي تجمع بين الناس عبر خوفهم من المناورات الهندية

(الثابتة)، أو خوفهم من أن البديل سيكون ما يحصل حالياً بالفعل: حيث تسيطر على المجتمع نزعة أصولية نصف ظلامية، تتخذ شكل «ايديولوجية» «الجماعة الإسلامية».

ومهما يكن، فإنه خلال حكم محمد أيوب خان، طرأت ثلاثة تطورات تستحق الاشارة: ففي العام ١٩٦١ أنشئت في لاهور، تحت رعاية دائرة الأوقاف أكاديمية للعلماء. وهذه الأكاديمية تقوم بعمل مفيد رغم محدوديته عبر توفيرها تدريباً داخلياً يستمر عدة أسابيع، وتتوفر خلاله للعلماء الذين سبق لهم أن مارسوا مهماتهم العملية، مواضيع دراسية أكثر اتساعاً مما كانوا قد تلقوه، وذلك عبر محاضرات يلقيها عليهم الاداريون والاقتصاديون وما شابههم، وتتلوها مناقشات طويلة وحرة تتناول شتى المواضيع. وإنه لمن الواضح، طبعاً، أن هذا النشاط يبدو محدود الهدف جداً، رغم فائدته الجلية.

وفي العام ١٩٦٣، وأيضاً تحت رعاية دائرة الأوقاف، أقيم معهد للتعليم العالي، عبر تحويل مدرسة عتيقة كانت تعرف باسم «الجمعية العباسية» (وكان قد أقامها حاكم بهاولبور المسلم في العام ١٩٢٥)، ألحقت بها عدة مدارس أصغر منها، إلى جامعة إسلامية، أطلق عليها تحديداً اسم «الجامعة الإسلامية». ومن الواضح أن هذه الجامعة قد تأثرت، بالنسبة لبرامج التعليم فيها، بالأزهر، حيث أضيف الى المواضيع التقليدية، تدريس الاقتصاديات والتاريخ والجغرافيا والاحصائيات والفلسفة. ومن أجل أن توفر هذه الجامعة خريجين يعملون لدى الدولة جعلت شهادتها معادلة لشهادة الهايسكول (المدرسة العليا) التي تعطى بعد ١٢ سنة من التدريس؛ صحيح أن مشكلة نقصان الأساتذة سرعان ما استشعرت، غير أنني حين قابلت بعض الخطباء الذين تخرجوا من هذه المؤسسة، لاحظت أنهم يمثلون تقدماً بالنسبة إلى زملائهم من خريجي «المدارس» التقليدية، يكمن في ادراكهم لواقع أن ثمة عالماً جديداً يوجد خارج جدران المؤسسة، وان هذا العالم يمثل العديد من

الاشكاليات ـ ولا سيما في المجال الاجتماعي. إن الوقت لا يزال، على أي حال، أبكر من أن يمكننا من أن نبدي أية توقعات بصدد نتائج هذه المؤسسة في المستقبل (ثمة، على أي حال، اشاعات تقول أن هذه المؤسسة هي الآن في سبيلها للتحول الى جامعة مدنية، بناءً على طلبات ملحة تقدم بها السكان المحليون) ولكنها بالكاد تشكل مكاناً يمكنه أن يعد حقاً بأن يكون مركزاً لتوجه ثقافي اسلامي رفيع.

المؤسسة الثالثة التي أقيمت من أجل القيام ببحوث إسلامية عالية وأعمال التفسير وأطلق عليها اسم «المعهد المركزي للبحث الاسلامي» كانت تلك التي أقامها الرئيس أيوب خان في العام ١٩٦٠؛ وهي، بعد المصادقة على دستور العام ١٩٦٢، عادت وحملت اسم «معهد البحث الاسلامي». وباكراً منذ العام ١٩٥٤ كانت الحكومة، على أي حال، قد أنشأت معهداً للثقافة الاسلامية في لاهور مهمته نشر تفسير حديث للإسلام، والتصدي للقوى اليمينية المتطرفة والأصولية، التي كان تحركها العريض من أجل الزام الدولة باعتبار طائفة الأحمدية طائفة أقلية غير إسلامية، قد أوصل البلاد إلى أزمة خلال ربيع العام ١٩٥٣ (فيما بعد، أقر المجلس الوطني خلال شهر أيلول ـ سبتمبر ١٩٧٤ أن تلك الطائفة غير إسلامية). وهذا المعهد الذي لا يزال يعمل حتى الآن، قدم خدمات جدية عبر نشره الكتب الشعبية ونصف الشعبية حول الاسلام من وجهة نظر حديثة، بيد أنه ـ وبشكل اجمالي ـ لم يأخذ على عاتقه القيام بعمل بحثي جدي، أو القيام بأعمال التفسير التي كان معهد البحث الإسلامي قد أنشىء للقيام بها[١٥]. ومن الواضح أن هذا المعهد قد واجه بدوره، ومنذ انشائه، مسألة القوى البشرية الكفؤة. وأنا شخصياً، خلال ترؤسي لهذا المعهد (١٩٦٢ ـ ١٩٦٨) حاولت القيام باستراتيجية مزدوجة: من جهة عينت عدداً من خريجي «المدارس» ممن يعرفون اللغة الانكليزية كأساتذة مساعدين، ثم حاولت أن أقدم لهم تعليماً يطال تقنيات البحث الحديثة، كما حاولت، في الوقت نفسه ومقابل ذلك، أن آتي

بمساعدين شبان من خريجي الجامعات في حقل الفلسفة أو العلوم الاجتماعية، وأن أقدم لهم تعليماً باللغة العربية وتدريساً يطال العلوم الإسلامية الكلاسيكية الأساسية كالحديث والفقه. وكذلك بعثت بالعديد من الأشخاص إلى الخارج لكي ينالوا تدريباً خاصاً و، إذا أمكن، درجات عليا في الدراسات الإسلامية من لدن الجامعات الغربية والشرقية سواء بسواء. غير أن مسعاي لدعوة باحثين غربيين من أصحاب شهادات الدكتوراه على شكل أساتذة زائرين ليعملوا معنا ويشرفوا على العمل البحثي الذي يقوم به طلابنا ـ من وجهة نظر تتعلق بتقنيات البحث العلمي، والمقاييس الجديدة للدراسة ـ هذا المسعى أخفق لأن مثل هؤلاء الباحثين لم يتوفروا، مع أني كنت قد جابهت المقاومة العنيفة التي أبدتها صحيفة «الفجر» The Dawn ذات النفوذ في كراتشي، حول ذلك الأمر. أما المعهد فلقد تمكن من نشر دورية حول البحوث الإسلامية اسمها «دراسات إسلامية» نشر فيها العديد من الباحثين الأجانب موادهم البحثية، كما ساهم فيها أعضاء المعهد بنشر بحوث ذات قيمة مقبولة، إلى جانب نشر بعض الكتب والطبعات المحققة للنصوص الكلاسيكية.

والحقيقة، أن حالة هذا المعهد تكشف لنا حقيقة المأزق الذي تجد الدراسة الإسلامية الخلاقة والهادفة، نفسها تتخبط فيه. فمن ناحية هناك المدارس التقليدية، في عجزها حتى عن فهم كنه الدراسة العملية، وما هي معاييرها. ومن ناحية ثانية، هناك ذلك الدفق المتواصل من الدارسين الذين حصّلوا شهاداتهم في الجامعات الغربية ـ لكنهم تحولوا، خلال ذلك، إلى «مستشرقين» حقيقيين، بمعنى أنهم باتوا يعرفون ما فيه الكفاية عن كنه الدراسة الحقيقية، لكن عملهم ليس خلاقاً ولا إسلامي الهدف والغاية. إن بأمكانهم، طبعاً، أن يضعوا كتباً جيدة عن التاريخ أو الأدب الإسلامي، عن الفلسفة أو الفن، لكن التفكير إسلامياً، أو اعادة التفكير بالإسلام، لا يعتبران جزءاً من مشاغلهم. فمن الواضح كل الوضوح أنه قبل الوصول إلى تبني

أهداف إسلامية على صعيد الفكر، تعتبر الدراسة الهادفة والخلاقة ـ التفسيرية، شرطاً أولياً لا بد منه، وكان هذا بالتحديد ما يفتقر إليه أولئك الباحثون. وإنني ليخامرني شك ما في أن هذه الشريحة الأخيرة من الباحثين إنما كانت تريد تفادي اثارة أي سجال من حولها، لذلك كانت تفضل الحصول على زاوية مريحة في جامعة ما، مع وضع مهني مضمون.. لكن هذا لا يمنعنا عن التساؤل عما إذا كان ما ينتجه أبناء هذه الشريحة يمكنه أن يحمل حقاً اسم دراسات إسلامية. فالحقيقة أن ثمة باحثين غربيين كثيرين عرفوا كيف يقدمون اسهامات هامة في حقل الدراسات الإسلامية، عبر انتاجهم آراء متفتحة جديدة وأصيلة تتعلق بتطور الاسلام التاريخي، وعلى الرغم من أنهم، انطلاقاً من طبيعتهم وهويتهم، قد منعوا من المساهمة في الاسلام النمطي، فإن النظرات التي ألقوها على الاسلام التاريخي شديدة الأهمية وتنم عن تفسير خلاق للإسلام النمطي نفسه.

إنه لمن الجلي أن تدريب الباحثين انطلاقاً من هذه التوجهات يحفل بالصعوبات. فحتى لو توفرت كل النوايا الحسنة الموجودة في هذا العالم، تظل المسألة مسألة ما إذا كانت الشرارة ستضيء أو لا تضيء في عقل الشخص المعني. أضف إلى هذا أن اعادة تفسير الإسلام تختلف جذرياً، على سبيل المثال، عن اعادة تفسير المسيحية، حيث تكون المسألة مسألة التفسير اللاهوتي لبعض الرموز. أما في الاسلام، فإن اعادة التفسير تعني، أولاً، اعادة الاشتغال على، واعادة بناء، المبادىء الاجتماعية الاخلاقية التي ستشكل أسس إسلام اجتماعي صالح للعيش في القرنين العشرين والحادي والعشرين. ومن المؤكد أن مثل هذا سوف يترتب عليه إعادة تفسير لنظرة المسلم إلى العالم، بما في ذلك النهل من القرآن نفسه وجعل الرموز الكونية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمبادىء الاجتماعية ـ الأخلاقية ـ وتلكم مهمة لم تنجز حقاً، على أي حال، خلال إسلام العصر الوسيط، بيد أن الاسلام

المعاصر بات يتطلب أكثر بكثير مما تتطلبه المسيحية الحديثة، وذلك لأن الإسلام، على عكس المسيحية، لا يمكنه أن يكتفي بأن يكون مجرد رؤية لاهوتية ـ فلسفية.

ولكن على الرغم من أن المعهد كان قد اجتاز مسافة تقلّ عن نصف الطريق المودي الى الغاية التي اختطها لنفسه أول الأمر، فإنه سرعان ما أصبح ضحية لهجوم مكثف قامت به ضده قوى متحالفة تضم اليمين الديني وسياسيي المعارضة. لذلك استقلت في شهر أيلول (سبتمبر) من العام ١٩٦٨، بينما سقطت حكومة أيوب خان بعد ذلك بستة أشهر، وعلى الرغم من أن تلك المجموعة من الدارسين المتقدمين قد بذلت كل ما لديها من جهد للصمود، فإنها عادت وأزيحت بفعل تضافر قوى الرجعية ضدها. ولم يقتصر الأمر بعد ذلك على تدهور ثقافي أصاب عمل المعهد، بل كانت هناك كذلك ضغوط انصبت على أعضائه الأكثر تنوراً ـ بل وتهديدات وجهت إليهم. ويعيدنا هذا بالطبع الى النقطة التي أشرنا اليها سابقاً، وتتعلق بالحرية الثقافية: إذ، كما سبق لي أن أشرت في مكان آخر، من المؤكد أن الفكر الحر والفكر صنوان لا يفترقان، ولا يمكن للمرء أن يتوقع للفكر أن يعيش من دون حرية. فأن يكون للفكر الإسلامي أهداف معينة يسعى اليها، أمر سبق لي أن أشرت اليه، لكن الفكر الإسلامي، ككل فكر، يتطلب كذلك حرية يمكن عبرها توفير وتأمين التجابه بين وجهات النظر، والتواجه بين الأفكار.

وبعد هذا، نذكر أن الحكومة عادت، لتؤسس «جامعة الشريعة» في العام ١٩٨٠.

بعض الملاحظات حول أندونيسيا

إنه لمن الأمور المعروفة أن أندونيسيا غالباً ما يتم تجاهلها لدى الحديث العام عن الإسلام، ودع عنك الحديث الخاص عن حقول معينة مثل الشريعة

الإسلامية والتربية الإسلامية، وذلك على الرغم من أن أندونيسيا هي أكبر بلد إسلامي من ناحية عدد السكان المسلمين فيها، أما الانطباع العام فهو أن أندونيسيا إنما هي عالم الإسلام الضائع. ومع ذلك علينا أن نلاحظ أن الأزمان الراهنة قد شهدت مستوى مرتفعاً من النشاط الثقافي الإسلامي في أندونيسيا. ولقد أشرت في الفصل السابق إلى قيام «الجمعية المحمدية» و «جماعة نهضة العلماء» اللتين تعتبران الجناحين التقدمي والرجعي في الإسلام الاندونيسي. ولكن، مع حصول اندونيسيا على استقلالها بدأت في هذا البلد مرحلة شديدة الخصوصية والدينامية، وليس فقط في المجال السياسي، بل كذلك في مجال التربية الإسلامية. وعلى الرغم من عدم وجود أي دراسة متفهمة أو حتى كفؤة حول تاريخ التربية الإسلامية في أندونيسيا نشرت بأي لغة غربية (يعتبر الكتاب المسمى «سدجاره بنديديكان اسلام دي اندونيسيا» كتاباً جيداً وحافلاً بالمعلومات، لكنه موضوع باللغة الاندونيسية)[١٦]، على الرغم من هذا، فإن بإمكاننا التقاط بعض ملامح التطورات الأساسية في هذا البلد (ولنلاحظ هنا بأن الحكومة الاندونيسية عمدت منذ سنوات الى تنفيذ برنامج للدراسة العلمية يتناول التربية الإسلامية في هذا البلد، شاركت فيه وزارتا التربية والشؤون الدينية، لكن العالم الخارجي لا يعرف سوى النزر اليسير عن هذا الجهد).

كما حدث بالنسبة الى الباكستان وتركيا، وفي الوقت نفسه تقريباً، وجدت أندونيسيا نفسها مرغمة على خوض بداية جديدة في مجال التربية الإسلامية انطلاقاً من خطوط جديدة. في تركيا كانت عبقرية التنظيم التركية قد أنتجت بنياناً خارجياً رائعاً للتربية الإسلامية؛ أما في الباكستان، وكما رأينا في القسم السابق، فإن تطور الحياة الثقافية الإسلامية أخفق، رغم الجهود التي بذلت، بفعل العديد من العوامل، هذا بينما نلاحظ أن أندونيسيا قد عرفت جهوداً تربوية آتت ثمارها مع أن الإسلام عرف فيها قدراً كبيراً من الصعوبات في المجال السياسي. والحال أن هذا القول الأخير يحتاج، وفي

الوقت نفسه إلى مزيد من التعمق والشرح، وهو ما أحاول أن أقوم به في هذا القسم. وعلى سبيل البداية، لا بد من الاشارة إلى أن أندونيسيا تشارك العدد الأكبر من الأقطار الإسلامية، نفس مشكلة تحديث التربية الإسلامية: مشكلة الافتقار إلى ما يكفي من الأشخاص القادرين على التعليم والبحث، والكيفية التي يمكن بها انتاج مثل هؤلاء الأشخاص. ومن هنا ليس ثمة مفر هاهنا من اللجوء إلى اختبار خليط معين من المواضيع الإسلامية الكلاسيكية والمواضيع الحديثة. وهذان النوعان من المواضيع يختلطان هنا بنسب متفاوتة بين هذا النوع وذاك، وذلك تبعاً لما إذا كانت هذه المؤسسة تنتمي إلى النظام التربوي العام (جيث يكرس للتربية الإسلامية دورتان في الأسبوع اعتباراً من الصف الرابع من بين اثني عشر صفاً، وحيث تدرس اللغة العربية اعتباراً من الصف الخامس)، أما بالنسبة إلى جمعية «المحمدية» المتقدمة، فإن المواضيع الإسلامية يمكن أن تكون لها هيمنة متزايدة على المواضيع الحديثة بمقدار ما يسير الطالب قدماً في سنواته الدراسية. وهناك، إلى هذا كله، تلك التسوية التي يبدو أنها تسير بشكل جيد بالنسبة إلى بعض الطلاب، وتقوم على ارتياد الطالب لمدرسة ثانوية حديثة خلال النهار، بينما يرتاد عند المساء «مدرسة» للتعليم الديني.

عبر عملية التجريب التي قامت في بعض المعاهد التي تسمى جامعات إسلامية، في كل من جاكرتا ويوغجاكرتا[١٧]، نلاحظ أن ثمة الآن نوعين من المعاهد (Iain) التي تتولى تخريج الباحثين في مجال الدراسة الإسلامية العليا ـ واحد منهما في جاكرتا والثاني في يوغجاكرتا ـ. ومنذ بداية نشاطها في العام ١٩٦٠ حدث لهذه المعاهد (Iain تعني: «انستيوت آغاما اسلام نيغيري» ـ أي معهد الدولة للإسلام) أن تضاعفت عدداً في الكثير من المدن الأخرى. أما برامجها التدريسية فتبدو وكأنها اتخذت البرامج المعمول بها في كليات الأزهر الأربع نموذجاً لها: كلية الإلهيات، كلية الشريعة، أو القانون الاسلامي (ولقد سبق لي أن أشرت إلى أن الأزهر يدرس القانون

المدني والقانون المقارن في كليته أيضاً)، وكلية التربية، أو تخريج المعلمين، وأخيراً كلية الآداب، أو الانسانيات الاسلامية، مع تركيز عملي على تعليم اللغة العربية. هذا في نفس الوقت الذي واصلت فيه «المدارس» القديمة، أو حتى البيزانترين، عملها: ولقد قدر عددها في العام ١٩٦٥ بنحو ٢٢ ألف مدرسة. إن العديد من مؤسسات التعليم العالي في اندونيسيا، كما هو حالها في تركيا، وعلى عكس ما يحصل في الباكستان، تشدد على تعليم اللغة العربية، بحيث نلاحظ أن الطلاب والباحثين الاندونيسيين العديدين يتكلمون العربية النحوية بطلاقة، مثلما يفعل الطلاب والباحثون الأتراك. كما أن العديد من المؤسسات الاندونيسية تقيم علاقات مع الأزهر عن طريق زيارات يقوم بها لاندونيسيا أساتذة أزهريون، كما عن طريق أعداد كبيرة من طلاب أندونيسيين يرسلون لتلقي دراستهم في الأزهر. واليوم حيث بدأت الحكومة الأندونيسية جهوداً بحوثية كبرى حول التربية الإسلامية، بات من المحتمل أن تتحول معظم «المدارس» والبيزانترين إلى مؤسسات تغذي معاهد الدولة الإسلامية.

بيد أن الأهم بكثير من قصة انتشار التعليم الإسلامي في اندونيسيا (ولقد تبدى في الواقع أن هذا التعليم منتشر انتشاراً كبيراً هناك، حيث يقال بأن عدد الطلاب الذين يتلقون الدراسة في المؤسسات الاسلامية، يصل إلى عدة ملايين، على الرغم من عدم توفر الاحصاءات الرسمية) ومن شكل بنيته الخارجية، مسألة القيمة الثقافية لخريجي نظام التعليم هذا. ولكن بما أن معاهد الدولة للإسلام لا تزال حديثة جداً، بالمقارنة مع المؤسسات المشابهة القائمة في معظم أقطار العالم الإسلامي الأخرى، فإنه لا يزال من المستحيل التنبؤ بأي شيء في هذا المجال. مهما يكن، فإن التربية في أندونيسيا، ولا سيما في جاوا، بما تعرفه من انتشار فوضوي لكافة أنواع التيارات الروحية المنظمة ـ ومعظمها يعتبر من بقايا ما كان قائماً من أديان قبل وصول الإسلام ـ بإمكانها، من الناحية المبدئية، أن توفر مناخاً ممتازاً يسمح بنمو تفسير

متقدم للإسلام، وليس ثمة أي شك في أن الاسلام الأندونيسي يسير في درب التقدم، وخاصة بالنسبة إلى بعض الشؤون الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الهامة، التي تبدو معلقة بشكل سيء في العديد من المجتمعات الاسلامية الشرق أوسطية (مثل المسائل المتعلقة بالتمييز الجنسي ضد النساء، وبالفوائد في البنوك ـ الربا ـ والعدالة الاجتماعية/ الاقتصادية الاسلامية، أو ما يسمى بـ «الاشتراكية الاسلامية») بيد أن سوء تقدير للوضعية الدينية في أندونيسيا، حيث تنتشر تلك الروحانيات التي قدر لها من وقت لآخر أن تغري الحكام بوصفها تمثل شكلاً من أشكال التحرر الديني والهروب من الاسلام المحافظ أو الأصولي، قد يكون من شأنه أن يسفر عن نتائج كارثية ـ على الرغم من كل ما يقوله عدد من المراقبين والمحللين الغربيين .. إذ يتبدى أن ثمة ايماناً منتشراً لدى تلك الحلقات، بل وأيضاً لدى العديد من المجموعات الاندونيسية، بأنه إذا قيض لتلك الايديولوجيات «الروحية» أن تنجح، فإن من شأنها، إذ تتخلص من النزعة النضالية المحافظة والأصولية الغالبة عليها، أن تسير في أي اتجاه «ليبرالي». بيد أن المشكلة الأساسية مع هذه النظرة تكمن في أننا إذا ما تمعنا عميقاً في مياه هذه النزعات «الروحية» بالكاد يمكننا أن نعثر على «لآلىء اجتماعية» حقيقية. ومن دون انكار قيمة، بل وضرورة العنصر الروحي في حياة الأفراد، يبدو لنا أيضاً أن لا مراء في أن ما من نزعة كانت روحية في ذاتها، تمكنت من أن تؤدي إلى اقامة أي منظومة أخلاقية ـ اجتماعية، من تلك التي ترغب في اقامتها كافة مجتمعات العالم في يومنا هذا. إن بإمكان الاسلام، لو فسر تفسيراً ملائماً، أن يسير في اتجاه مثل هذه المنظومة، وذلك لأن تلك كانت غايته عند اندفاعته الأولى. أما المعضلة التي تكمن في كيفية تخليص المسلمين من بعض ما تراكم من تقاليد، فمعضلة كبرى لا بد من مواجهتها، بيد أن السبيل إلى تلك المواجهة لا يمكنه أن يسير عبر مجابهتها بتلك النزعات الروحية التي لا سمات لها. والحقيقة أنه بمقدار ما يجد الاسلام

نفسه على مجابهة مع هذه الروحانيات الخالية من السمات، أو غيرها من أشكال الليبرالية السطحية، بمقدار ما يسير نحو الانطواء على ذاته، وتزداد صعوبة تخليصه من التقاليد الأكثر سماكة في تراكمها. وفي الوقت نفسه ليس في مقدور أية حكومة أن تنصرف عن الاسلام. ومن هنا، فإن الوسيلة الوحيدة المتاحة من أجل ضمان التسامح مع الأديان غير الاسلامية، تقوم في الطلوع بهذا التسامح من داخل الاسلام نفسه، علماً بأن ما من ليبرالية يمكنها أن تنجح إن هي حاولت أن تستخدم الادوات اللاليبرالية من أجل توطيد نفسها. والشعب الاندونيسي هو، نفسه، شعب ديمقراطي في طبيعته، بحيث لا يمكن أن ينجح لديه سوى التفسير الديمقراطي الأصيل للإسلام.

صحيح أننا إذا حكمنا على الأمور من خلال تاريخ المنشورات الاسلامية خلال السنوات الأخيرة، سيلوح لنا الوضع بالكاد مثبطاً. فمثلاً، نجد أن التفسير الضخم للقرآن الذي وضعه حسبي الصديقي (الشد ـ ديقي) في اللغة الاندونيسية يحتوي على دراسات ممنهجة لخلفية نزول الآيات القرآنية («مناسبات النزول») وهو تطور يشكل في الأصل رغبة عبرت عنها العديد من الأقطار الاسلامية، ومن دون تحقيقها سوف لن يكون من الممكن فهم الغايات التي ارتجاها القرآن في المجالات الاجتماعية والتشريعية. ومن الطبيعي أنه يتعين على هذه المقاربة لفهم القرآن، أن توصل الى مقاربة اجتماعية ـ تاريخية أوسع، يمكن اعتبارها الأسلوب الوحيد القادر على أن يمكننا من فهم القيم الاجتماعية للقرآن (وليس الاكتفاء بفهم مسار استنان الشرائع الاسلامية). أضف إلى هذا أنه تتوفر الآن ترجمات اندونيسية لمؤلفات الغزالي وابن خلدون، تقرأ على نطاق واسع. ويبدو لنا، بعد هذا كله، أن الهوة التقليدية القائمة بين التقليديين («نهضة العلماء») والتحديثيين («الجماعة المحمدية») قد ردمت تقريباً، وأنا نفسي استمعت الى العديد من أبرز أعضاء «نهضة العلماء»، وهم يناقشون، ليس الامكانيات النظرية

وحسب، بل كذلك الحلول الاجتهادية الراهنة لبعض المعضلات الاجتماعية. وإنني لأنظر إلى الأمور اليوم من منطلق أنه لو أعطي الاسلام الاندونيسي الوقت والامكانية والتسهيلات اللازمة، لكان بإمكانه أن يطور تقاليد اسلامية أصيلة وذات معنى، تكون أصيلة في إسلامها وخلاقة في الوقت نفسه (على الرغم من تبعية الاسلام الاندونيسي للأزهر تبعية كبيرة ومفهومة في الوقت نفسه). وأخيراً، على الرغم من أن الوضعية الراهنة في اندونيسيا لا تزال بحاجة الى الكثير من التحسن، ثمة امارات كبيرة تبشر بمستقبل جيد. حيث أن النشاط التربوي والثقافي الحيوي يبدو لنا، رغم جدته، متجهاً في الوجهة الصحيحة.

آفاق واقتراحات

عرض المسألة

في كتابه «سفرنامه» الذي يدون فيه وقائع رحلة قام بها إلى الشرق الأوسط بين أيار (مايو) وتشرين الأول (اكتوبر) ١٨٩٢، يكتب محمد شبلي نعماني، بعد أن يتحدث عن الفوائد المتوخاة من انشاء «دار العلوم» في القاهرة:

«غير أن أولئك الذين مسّتهم التربية التقليدية ذات مرة، يبقون إلى الأبد، غرباء عن التعليم الحديث، بشكل لا رجوع عنه»[1]. وفي الكتاب نفسه يذكر نعماني ما قاله له الشيخ محمد عبده، بعد أن نعى على الأزهر جموده حول المصريين الذين تلقوا التعليم الغربي: «إن هؤلاء يبدون لي، بدورهم سيئي التقدير»[2]. والواقع أن هذا المأزق الذي كان يطبع الحياة التربوية أيام شبلي ومحمد عبده، في ديار الإسلام «السائرة قدماً إلى الأمام» ـ الديار التي كانت قد طورت تقاليد تربوية رفيعة المستوى، كما تبنّت تربية حديثة على النمط الغربي في الآونة الأخيرة ـ، لا يزال ـ أي المأزق ـ قائماً حتى يومنا هذا، كما برهنا على ذلك في الصفحات السابقة .. ويكمن السبب في أن كافة الجهود التي بذلت من أجل الوصول إلى تكامل أصيل، قد عجزت عن اتيان ثمارها، على الرغم من الوعي المنتشر والعميق أحياناً، بوجود تلك الثنائية في مجال التربية.

ودعونا نحلل هنا، أولاً، عن كثب، السمات الأساسية للمحاولات التي جرت من أجل اعادة تشكيل العملية التربوية فيما يتعلق بالإسلام. ان هناك، بشكل أساسي مقاربتين تطبعان هذا التوجه الإسلامي. المقاربة الأولى تكمن في القبول بالتربية العلمانية الحديثة بالشكل الذي تطورت عليه، بصورة عامة، في الغرب، مع محاولة الوصول إلى «أسلمة» لها ـ أي دمجها بعدد من مفاهيم الاسلام الأساسية. ولقد كان لهذه المقاربة غايتان متمايزتان، على الرغم من أنهما لم تكونا على الدوام مختلفتين عن بعضهما البعض: الغاية الأولى، وسم شخصية الطالب بالقيم الإسلامية من أجل حياته الفردية والجماعية، والغاية الثانية، تمكين أنصار التربية الحديثة، من استيعاب حقول التربية الخاصة بهم على أرفع المستويات، مستخدمين منظوراً إسلامياً لتغيير محتوى وتوجه تلك الحقول، حيثما تدعو الحاجة. والحال أن الغايتين مرتبطتان ببعضهما البعض عن كثب انطلاقاً من أن وسم الشخصية بالقيم الإسلامية إنما يجري عادة، وبشكل أساسي، عند المستوى الابتدائي من التعليم، حين يكون الطلاب، بعد، صغاراً وعرضة للتأثير. مهما يكن، إذا لم يُصر إلى بذل ما يكفي من الجهد من أجل وسم حقول التعليم العالي بالتوجه الإسلامي. أو إذا ما فشلت الجهود المبذولة لتحقيق ذلك، من الواضح أن الصبيان والبنات الذين يصلون إلى مستويات التعليم العليا، ستكون نظرتهم إلى العالم أكثر ميلاً لأن تكون نظرة علمانية، أو سيكونون أكثر ميلاً للاستنكاف عن أي توجه إسلامي سبق لهم أن حصّلوه ـ وهو ما حدث على نطاق واسع بالطبع.

«وسم حقول التعليم العليا بالقيم الإسلامية»، هي على أي حال جملة يتعين توضيح معناها بشكل أكثر دقة. فالواقع أن كل معرفة إنسانية يمكنها أن تنقسم إلى ما يسمى بـ «المعرفة الطبيعية» (أي العلوم البحتة)، التي تسمى تعميماتها «قوانين الطبيعة»، وحقول التعليم التي أطلق عليها اسم «الانسانيات» و «العلوم الاجتماعية». وعلى الرغم من أن **محتوى** العلوم

الفيزيائية أو البحتة لا يمكنه، تحديداً، أن يخضع لأي تدخل خارجي - وإلا سيكون مزيفاً - فإنه يمكن لتوجهه أن يُعطى سمة قيمة معينة. وفي بعض الأحيان نلاحظ أن مواقف ايديولوجية مخطئة تحاول أن تتدخل في محتوى هذه العلوم، كما فعل ستالين، مثلاً، حين أمر علماء البيولوجيا الروس بالتشديد على عنصر البيئة على حساب العنصر الوراثي. من البديهي القول أن العلم، إن خضع لمثل هذا النفوذ أو الضغط، سوف يصبح مهزلة، ولكن من الممكن، بل والمرغوب، للعلماء أن يدركوا نتائج تنقيباتهم على الجنس البشري. بل وانه من المهم والملح أيضاً، بالنسبة إلى المعرفة العلمية، أن تشكل وحدة قائمة، وأن تعطي عن الكون صورة شمّالة، بشكل يجعلها قادرة على الإجابة على المسائل الهامة: «هل تراه يعني شيئاً؟ هل تراه يتجه نحو غاية سامية أو تبعاً لإرادة عليا؟ أم أنه - لكي نستخدم كلمات وايتهيد الشهيرة - ليس أكثر من مواد تركض إلى ما لانهاية، ودون معنى أو غاية؟ السؤال الأول عملي، أما الثاني فسؤال «نظري» ولكن من الواضح أنه ثمة أموراً عملية تترتب عليه.

من الواضح كل الوضوح أن العلوم الاجتماعية، أو الإنسانيات، ترتبط بالقيم، والقيم ترتبط بها. ولا نعني بهذا، طبعاً، أنها علوم ذاتية، حتى ولو كانت الذاتية غالباً ما تمسها، وأحياناً بشكل جلي. ولكن أن يكون علم ما ذا توجه قيمي، لا يعني بالضرورة أنه علم ذاتي، شرط ألا تبقى القيم فرضيات بحتة، بل تتسم بسمة «موضوعية». وعلى الرغم من أن التأمل الميتافيزيقي هو الذي يشكل حقل الجهد الذهني البشري الذي يبدو الأكثر ابتعاداً عن ميدان الموضوعية الواقعة، فإن الأمر لا يحتاج، وكما يقول برادلي لأن «نعثر على الأسباب السيئة، لما نعتقده سلفاً ونؤمن به عن طريق الغريزة». فإذا كانت الميتافيزيقا تتمتع بأقل درجة من التحرر من الارهاصات المفترضة، فإن الإنسان يتمتع بأقل درجة من التحرر من الميتافيزيقا، انطلاقاً من أن المعتقدات الميتافيزيقية هي الأكثر التصاقاً بالمواقف الانسانية؛ فهذه

المعتقدات هي، بوعي أو من دون وعي، منبع كافة القيم والمعنى الذي نسبغه على الحياة نفسه. ومن هنا، فإنه لمن الأهمية بمكان أن تتشكل هذه الأرضية المكونة لمواقفنا، بأفضل ما يمكن. وأنه ليمكن للنزعة الوضعية أن تكون من السلبية بما يكفي لاستبعادها بوصفها «غير ذات معنى»، ثم ان الوضعية قدمت خدمات جلى للميتافيزيقا الأصيلة، عن طريق تفجير قوقعة الفكر الخاوية، التي كانت العقول البشرية العظمى قد اعتادت أن تحبس فيها نفسها. وانني لأرى أن الميتافيزيقا انما هي وحدة المعرفة، والمعنى والتوجه اللذان تحييهما هذه الوحدة. فإذا كانت هذه الوحدة وحدة المعرفة، كيف يمكن لها أن تكون ذاتية الى هذا الحد؟ انها، في نهاية الأمر، ايمان ترسخ على أرضية المعرفة.

علينا أن نلاحظ هنا أن الأزمان الحديثة لم تعرف الكثير من النتاج الإسلامي الميتافيزيقي. أما في العصور الوسطى فلقد كان هناك ميتافيزيقيون مسلمون، وكان بعضهم لامعاً، وأصيلاً، وذا نفوذ؛ بيد أن الأساس الأولي لنظرتهم الكلية إلى العالم، كان ينطلق من الفكر الاغريقي، لا من القرآن. ومن هنا كانت بعض اجتهاداتهم مرفوضة من قبل السلفية الإسلامية، التي ارتعبت أمام هذا الاجتهاد بشكل جعل كل فكر ميتافيزيقي يعتبر، على مر العصور، هرطقة وكفراً. صحيح أن السلفية لم تفتقر إلى رجال تبدوا ذوي نظرة عميقة، غير أنه لم يكن ثمة، أبداً، أيّ متن للتفكير الميتافيزيقي، تكوّن في كليته انطلاقاً من النظرة القرآنية إلى العالم، التي كانت، في ذاتها، نظرة متماسكة بشكل ملفت. وفي العصور الحديثة نلاحظ أن محمد إقبال قد قام بالمحاولة الوحيدة المنهجية في هذا الميدان في كتابه «اعادة بناء الفكر الديني في الإسلام». ولكن، على الرغم من واقع أن اقبال كان يحمل بعض النظرات الإسلامية والنادرة الملقاة على طبيعة الإسلام كما على طبيعة الحياة، فإنه من الصعب القول بأن هذا الكتاب يقوم على أساس التعاليم القرآنية؛ والحال أن العناصر البنيوية في تفكيره، تبدو أكثر معاصرة من أن

يمكّنها أن تشكل أساساً كافياً لانبعاث جهد ميتافيزيقي إسلامي (على الرغم من أنني لا أوافق المستشرق هـ.أ.ر. جيب حين يقول بأن علم الالهيات الأشعري هو، على سبيل المثال، أكثر اخلاصاً لمجموع الأفكار القرآنية، من تفكير إقبال). ما هو صحيح، انما يكمن في أن فكر اقبال، مثله في هذا مثل الفكر الليبرالي الحديث كله، كان في الأساس جهداً **شخصياً**، أما إلهيات الأشعري، باعتبارها منظومة ايمانية، فكانت تتكون من عدد من المبادىء التي كان يعلن أنها متحدرة من القرآن، والتي على أساسها عمل على صياغة منظومته اللاهوتية المتكاملة. ولكن، إلى جانب السؤال المتعلق بما إذا كانت النظرة الحديثة قادرة على أن توجد مكاناً لأية أفكار ايمانية حاسمة وقاطعة، فإن هذا لا يعني أن لاهوت الاشعري قد مثل الإسلام بأفضل مما مثله اقبال؛ بل بالعكس، فإن ذلك اللاهوت يمثل، في نظري، ما يقرب لأن يكون انحرافاً شاملاً عن الاسلام، حيث كان مجرد رد فعل أحادي البعد ومتطرفاً على لاهوت المعتزلة العقلاني.

مهما يكن، ولكي ألخص هاهنا ما قلته حول مسعى المسلمين لأسلمة العديد من حقول التعليم، أقول أن هذا المسعى لن يمكن له أن يتحقق، على أرض الواقع، اللهم إلا إذا قام المسلمون فعلاً، بأداء المهمة العقلية التي تقوم في صياغة ميتافيزيقا اسلامية تنطلق من القرآن. وفي المقام الأول سوف يتعين محاولة الوصول إلى ترسيخ نظرة اسلامية شّمالة الى العالم، إذا كانت هناك رغبة في القيام بجهد ثقافي في شتى الحقول، ينطلق من الاسلام نفسه. في إسلام العصور الوسطى، حتى لئن كان لاهوت الاشعري، لاهوتاً منحرفاً من الناحية الإسلامية، فإنه قد حاول بالتأكيد ـ وأحياناً بفعالية ملفتة للنظر ـ أن يتيح المجال للعلوم الاسلامية العقلية، مثل الشريعة والتصوف، بل وحتى النظر إلى التاريخ، أن توجد. أما في العصور الحديثة، فعلى الرغم من أن الكثير من المسلمين يعون وجود الرغبة في، أو ضرورة، وسم المعرفة العملية بالقيم الإسلامية، فإن النتيجة تبدو قابلة لأن يغض النظر عنها، حتى وان كان

ثمة عدد كبير من الكتب والمنشورات التي تتحدث عن «الإسلام والشيء الفلاني» أو «الاسلام والشيء العلاني»، والتي، في بعض الأحيان، تحتوي على آراء قيّمة، وغالباً ما تحمل قدراً لا بأس به من الأصالة، لكنها تبدو في الأساس منغمسة في موقف تبريري. ومؤخراً، عقد العديد من المؤتمرات والندوات في العربية السعودية والباكستان (التي صارت زبون آخر زمن الروحي للسعودية) حول بعض المواضيع مثل «الاسلام والتربية» و «الاسلام والاقتصاد» أو «الاسلام وعلم النفس». لكنني لم أعثر على أية مطبوعات تتحدث عن هذه الأمور أو تنتج عتن كل هذا النشاط المحموم. يقيناً أن المرء لا يمكنه أن يتوقع من هذا كله أية نتائج هامة، لكنها، مع ذلك، جهود تستأهل أن تتواصل.

لقد ذكرت سابقاً أن الجهود المبذولة من أجل وسم الطلاب الشبان بالطابع الاسلامي، لن يكون من شأنها أن تنجح إذا ما بقيت حقول التعليم العليا علمانية كلياً، أي غير ذات غاية بالنظر إلى تأثيرها على مستقبل النوع البشري. يقيناً، أن الغرب نفسه قد فشل بدوره في محاولاته لوسم شخصية الطلاب الشبان، وذلك لأن هؤلاء الفتيان والفتيات حين يكبرون يكتشفون أن كافة مرافق الحياة من حولهم قد أضحت علمانية، وهكذا تخيب آمالهم ازاء التوجه الذي كانوا قد تلقوه في طفولتهم، والذي يتخذ سمة تجعله يبدو وكأنه مجرد «كذبة ورعة». وهم، في الواقع، غالباً ما يترعرعون بعد ذلك وقد طبعتهم رغبات انتقامية، فيصبحون أكثر علمانية من آبائهم. ونفس الشيء يقال عن الأطفال المسلمين، على الرغم من أن المزاج الاجتماعي لا يزال، في المجتمع الاسلامي، يلعب دوراً كبيراً في التصدي للانحرافات المعلنة، والعلمانية المغالية. ولكن لئن كانت القيم الأخلاقية قد تمكنت من أن تحفظ على هذا النحو، أو على الأقل أفلتت من سحق الضغط الاجتماعي لها، فإن هذا نادراً ما يتم لما فيه مصلحة الروح الاسلامية نفسها. ولسوف نعود لاحقاً إلى هذه المسألة المهمة؛ أما الآن فيتوجب علينا أن نناقش مسألة

تتعلق بما نعنيه بالتربية الاسلامية نفسها طالما أنه من غير المجدي لنا أن نطرح مسألة أسلمة المعرفة، اللهم إلا إذا تمكنا من الوصول إلى حلول ما في هذا المجال: والحال أن القابضين على مقاليد التعليم الاسلامي هم الذين يتعين عليهم أن يتحملوا مسؤولية أسلمة المعرفة العلمانية، عبر قيامهم بجهود ثقافية خلاقة وضرورية.

بشكل جوهري تعتبر مسألة «تحديث» التربية الاسلامية، أي جعلها قادرة على تحقيق انتاجية إسلامية ثقافية أخلاقية في كافة حقول الجهد العقلي، إضافة إلى تحقيق التزام بالاسلام تمكّن نظام «المدارس» التقليدية، بشكل عام، من نشره، تعتبر هذه المسألة مسألة نشر نظرة الثقافة الاسلامية إلى العالم عبر رفع مستويات المسلم الثقافية. فلأن توسع النظرة يرتبط بالسمو إلى الأعلى، من المؤكد أنك كلما انحدرت إلى الأسفل، كلما كانت المسافة التي تراها أقصر، وزاد اعتقادك بأنك السيد المطلق على تلك المسافة القصيرة التي تقع تحت ناظريك. وفي هذه النقطة بالذات يظهر الفارق الصارخ بين المواقف الاسلامية الراهنة، وبين ما يطالبنا القرآن به. فالقرآن يضع المعرفة في أعلى مستويات القيمة، والنبي نفسه يؤمر في القرآن بأن يضرع إلى الله: «وقل ربي زدني علماً» (سورة طه، الآية ١١٤). والحقيقة، أن القرآن نفسه يرى أنه كلما ازداد علم المرء كلما زاد ايمانه والتزامه الإسلامي. ومن المؤكد أن ليس ثمة أية نظرة أخرى للعلاقة بين الايمان والمعرفة يمكن للمرء أن يعثر عليها في القرآن، أو يصيغها انطلاقاً منه بشكل شرعي. صحيح أن القرآن يوجه انتقاداً شديداً، مثلاً، لتجار مكة الذين «يعلمون ظهراً من الحيوة الدنيا وهم عن الآخرة غفلون» (سورة الروم، الآية ٧). ولكن تلكم هي، بالتحديد، النقطة التي أشير إليها هنا ـ أي أن المعرفة التي لا توسع من آفاق رؤية المرء وأفعاله، تكون معرفة مزيفة ومهينة .. ولكن كيف يمكن للمرء يا ترى أن تكون له معرفة بـ «غايات» الحياة» ـ أي بالقيم السامية ـ من دون أن يعرف الواقع الفعلي؟ فإن لم يفعل التحديثي المسلم أي

شيء آخر، فإنه على الأقل قد عرف كيف يستنبط هذه البديهة الرائعة من القرآن، لما فيه الاستجابة لاحتياج الايمان لأن يكون لصاحبه معرفة بالكون، والانسان والتاريخ، وهو ما يقوم به كافة المسلمين في أيامنا هذه.

ولكن، مقابل هذا، نلاحظ أن موقف الإسلام من المعرفة كان خلال القرون الأخيرة من العصور الوسيطة، من السلبية بحيث إذا ما قورن بما جاء في القرآن حول هذا الموضوع نفسه، ستسفر المقارنة عن صدمة فعلية. فتبعاً لهذا الموقف، تصبح المعرفة الرفيعة والايمان متنافرين مع بعضهما البعض، ولا يزدهر أحدهما إلا على حساب الآخر. وعلى هذا النحو تظهر المعرفة كمعرفة علمانية بحتة، كما هو الحال بالنسبة إلى المعرفة الوضعية «الحديثة» - يقيناً، أن المعرفة «الدينية» الحديثة تبدو، حتى هي، علمانية، وإلا لنظر إليها على أنها مهينة وضعياً للإيمان. وفي بعض الأحيان، يقوم تمييز تعسفي بين العلوم «الدينية» و «غير الدينية» ويكون متعيناً أن يتم تحصيل الأولى على حساب الثانية. وفي بعض الأحيان يتم إقامة تمايز بين المعرفة «الأكثر الحاحاً» - مثل معرفة الشريعة و/أو الفرضيات اللاهوتية -، وبين العلوم الوضعية التي هي «أقل إلحاحاً أو أقل أهمية». وفي أحيان كثيرة أيضاً، يصار إلى التمييز بين المعرفة «الصالحة» والمعرفة «الفاسدة» مثل معرفة الفلسفة أو الموسيقى، بينما تكرس خانة ثالثة لمعرفة تقل «لا فائدتها» أو تزيد حسب الظروف، مثل الرياضيات. والحال، أن ثمة أسباباً عديدة تقف خلف هذه التمييزات المضللة. ولقد سبق لي أن أشرت إلى واحد من هذه الأسباب، وأعني به الخوف من الفلسفة والنزعة العقلية بصورة عامة. وهناك سبب ثان يكمن، كما أشرت في الفصل الثاني، في واقع أن معرفة العلوم التقليدية، مثل الشريعة، كانت تعتبر ممراً مؤكداً للوصول إلى الوظيفة، بينما لم توفر علوم مثل الرياضيات أو الفلك، لأصحابها سوى امكانيات عيش هزيلة، ودع عنك مسألة الشهرة، أما الطب فلقد تم القبول به كضرورة حتى وإن اعتبر جهداً أدنى. والحال أن الغزالي في معرض انتقاده للشعار الطبي القائل «بدنك ثم

دينك» انما يمثل لنا خير تمثيل الموقف التقليدي الذي وقفته العصور الوسطى من الطب، حين يقول بأن هؤلاء الناس انما يريدون عبر هذا القول أن يصرفوا القوم البسطاء عن سلم الأولويات الحقيقي.

ومهما كانت الأسباب، فإن التناقض الصارخ بين موقف كل من القرآن، ومسلمي العصر الوسيط من المعرفة، جليّ بيّن. أما في المائة عام الأخيرة، فإن المسلمين، وكما بيّن لنا الفصلان السابقان، قد عمدوا إلى سلوك سبيل التنبه المتزايد لضرورة اصلاح التربية التقليدية، ودمج المعرفة الجديدة بالقديمة. بيد أن هذا التطور تعثر من جراء وجود نقاط ضعف أساسية وهامة، لا بد من توضيحها قبل أن نلقي على المستقبل نظرة واضحة وبنّاءة. والحال، أن أول عقبة كبيرة تقف في وجه أي إصلاح تتمثل في الظاهرة التي أطلقت عليها اسم «الاحيائية الجديدة» أو «الأصولية الجديدة». إذ، قبل مجيء النزعة الاصلاحية الكلاسيكية قامت ثمة نزعة احيائية أو أصولية بدأت في القرن الثامن عشر، حيث نلاحظ كيف أن الحركة «الوهابية» والعديد من ظواهر الاصلاح المرتبطة بها أو الموازية لها، قد عزمت على اعادة بناء الروحية والأخلاقية الاسلامية على أساس العودة إلى «نقاء» إسلام الأيام الأولى. أما نزعة ما ـ بعد ـ التحديث الأصولية الراهنة، فإنها ـ وإلى حد كبير ـ نزعة جديدة لأن منطلقها الأساسي معاد للغرب (أي، بالتالي، مضاد لنزعة التغريب). ومن هنا شجبها للنزعة الاصلاحية الكلاسيكية باعتبارها قوة تغريب (من غرب) في المجتمع. صحيح أن الاصلاحيين الكلاسيكيين لم يكونوا كتلة واحدة، وصحيح أيضاً أن بعض أولئك الاصلاحيين قد تطرفوا في معانقتهم للفكر الغربي وللأخلاقية الغربية وللمجتمع الغربي وما إلى ذلك. بيد أن مثل تلك الظواهر لم تكن غير متوقعة ولا غير طبيعية، بالنظر إلى السرعة التي بها حدثت التغيرات، ولا سيما ان أتت تلك التغيرات من لدن منبع حيوي كالغرب. ولكن تماماً، كما أن الاصلاحي الكلاسيكي قد ركز اهتمامه على عدد من الأمور المعينة وعلى عدد من المواقف التي يتعين

تبنّيها بالتالي ـ الديمقراطية، العلم، وضع المرأة وما إلى ذلك ـ نلاحظ كيف أن الأصوليين الجدد يعمدون اليوم، وبعد أن استعاروا بعض الأمور من الاصلاحية الكلاسيكية، يعمدون الى رفض القدر الأكبر من محتوى تلك الاصلاحية، ويعمدون مقابل هذا، إلى استعادة بعض النقاط الهامة فيعتبرونها «اسلامية» بامتياز، ويتهمون التحديثي «الغربي» بأنه قد استسلم مذعناً أمام الغرب، وباع الإسلام بأبخس الأثمان. ولعل أسوأ الأمور التي ينادي بها الأصوليون الجدد، أمور مثل حظر الفائدة المصرفية، وحظر التخطيط العائلي، ووضع المرأة (ضد التحديثي)، والعودة إلى الزكاة وما شابه ـ وكلها أمور من شأنها في نظرهم أن تميّز المسلمين عن الغرب. ومن هنا نجد أنه فيما كان التحديثي منجذباً نحو الغرب، يعيش الاحيائي الجديد في هاجس الغرب ويرفض أفكاره. من هنا، فإن أهم وألح شيء ينبغي القيام به انطلاقاً من هذه النظرة، هو «الانفصال» عقلياً عن الغرب وتطوير موقف مستقل، إنما متفهم، تجاهه، كما تجاه أي حضارة أخرى، ولكن خاصة تجاه الغرب لأن الغرب هو مصدر القسم الأكبر من سمات التغير التي تحدث في العالم كله. إذ بمقدار ما سيبقى المسلمون منغلقين على فكرة الغرب، بشكل أو بآخر، بمقدار ما سيظلون عاجزين عن الفعل بشكل مستقل ومنعتق من أي تأثير.

مما لا شك فيه أن الاحيائي الجديد قد اشتغل كمصحح، ليس فقط بالنسبة إلى العديد من أنماط الشطط والمغالاة التي مارسها التحديثيون الكلاسيكيون، بل وقبل ذلك، بالنسبة إلى التوجهات العلمانية، التي لولا تدخله لكان من شأنها أن تنتشر بسرعة أكبر في المجتمعات الإسلامية. ونعني بهذا أن «النيواحيائية» قد أعادت توجيه المسلمين ذوي التربية الحديثة، بشكل عاطفي نحو الاسلام. بيد أن أكبر نقطة ضعف لدى هذه الاحيائية الجديدة، وأكبر ضرر سببته للاسلام، كمن في افتقارها الكلي لأي تفكير اسلامي ايجابي وفعال، ولأي توجه دراسي داخل صفوفها، كما كمن في افلاسها الثقافي، واحلالها «الكليشيهات» محل الجهد الثقافي العقلي

الجاد. صحيح أن هذا التيار غالباً ما اتهم التعليم الذي يمارسه العلماء التقليديون المحافظون، وعن حق، بأنه بدلاً من أن يوجه المسلمين نحو القرآن، صرفهم بعيداً عنه. بيد أن أسلوبهم الخاص في توجيه المسلمين نحو القرآن، لم يكن، كما أشرت أعلاه، أكثر من أسلوب تبسيطي سطحي يقوم على اختيار مواضيع معينة والتوقف عندها، جاعلينها وسيلة لـ «تمييز» المسلمين عن بقية الخلق، ولا سيما عن الغرب. ان العلماء التقليديين، وإن كانت تربيتهم قد عانت من جراء سوء تعاملهم مع غايات القرآن، فإنهم مع هذا عرفوا كيف يقيمون صرح تعليم مدهش وسم شخصياتهم بشيء من العمق؛ أما الاحيائي الجديد فلم يكن، في المقابل، أكثر من شخص سطحي ـ متجذر حقاً، ولكن لا في القرآن، ولا في الثقافة العقلية التقليدية التي بدا واضحاً أنه لا يعرف شيئاً عنها. وهو، لأنه لم يعرف أي عمق ثقافي جدي، كان يعزي نفسه ويفاخر دون هوادة عبر انشاده للأغنية القائلة بأن الاسلام «بسيط جداً» و «قويم» من دون أن يعرف ما الذي يمكن لمثل هذه الكلمات أن تعنيه حقاً. صحيح، بمعنى من المعاني، أن القرآن بسيط وغير معقد ـ كما هو الحال مع كل دين، بالتناقض مع اللاهوت ـ ولكن، بمعنى آخر وذي دلالة أكثر، من المؤكد أن كتاباً كالقرآن، نزل بالتدريج طوال ما يقرب من ٢٣ عاماً، هو معقد تعقد الحياة نفسها. أما جوهر المسألة فيكمن في أن الاحيائي الجديد لم يتمكن من انتاج أي نظام تربوي إسلامي يستحق هذا الاسم، ويعود هذا، في المقام الأول، إلى أنه ـ اذ صار هو نفسه غير راض عن القسم الأكبر من التعليم التقليدي الذي يوفره العلماء ـ صار عاجزاً عن صياغة أي منهجية، أو أية استراتيجية بنيويّة، تخدم في فهم الاسلام أو في تفسير القرآن.

ثانياً، من الواضح أن الجهود الاصلاحيّة التي بذلت، سارت في اتجاهين. ففي اتجاه أول، حصلت هذه الاصلاحات كلها تقريباً ضمن اطار التربية التقليدية نفسها. فهي، اذ تولدت الى حد كبير، عن ظاهرة الاصلاح ما ـ قبل

ـ الحديث، التي لا تزال آثارها قائمة الى حد ما حتى اليوم، نحت لأن «تبسّط» المناهج التقليدية، التي وجدتها محملة بمواد «خارجة عنها» مثل اللاهوت العائد للقرون الوسطى، وبعض فروع الفلسفة (كالمنطق) وكمية هائلة من الأعمال المتعلقة بالشريعة الإسلامية. ويقوم هذا التبسيط في الغاء معظم أو كل تلك الأعمال المرتبطة بعلوم العصر الوسيط، وفي التركيز مقابل هذا على «الحديث»، وأحياناً على اللغة والأدب العربيين، وفي بعض الحالات على مبادىء تفسير القرآن (ولكن ليس على القرآن ومتنه)، وذلك بالترابط المتواصل مع الايديولوجية الدينية التي حملتها حركات الاصلاح الماقبل ـ حديثة، التي هدفت الى «تنقية» الاسلام مما أدخل عليه من قبل التحديثيين. ولقد تأكد هذا كله بفعل التطورات التي طرأت على شبه القارة الهندية، والتي رسمت صورة لها عند نهاية الفصل الأول.

في الاتجاه الثاني حصلت مجموعة متنوعة من التطورات، يمكن تلخيصها عبر القول بأنها تمثل جهداً من أجل التوليف والدمج بين فروع المعرفة الحديثة وفروعها القديمة. في مثل هذه الحالات جرى تمديد سنوات البرامج الدراسية لتتماشى مع التقسيم الزمني للدراسة في المدارس والكليات الحديثة، أو ـ وكما حدث في اندونيسيا ـ استكملت عن طريق صفوف مسائية يتم التدريس فيها بعد أن ينتهي دوام الصفوف النهارية في المدارس القائمة ـ ومثل هذا الأمر أدى إلى تطويل نهار التعليم بدلاً من أن يزيد من طول سنواته. ومع هذا نلاحظ أنه عند مستويات التعليم في الكليات، وجهت الجهود، حتى في التجربة الاندونيسية، في اتجاه التوليف بين المواضيع الحديثة والمواضيع القديمة.

ومما لا شك فيه أن التجربة الأكثر أهمية بين كل تلك التجارب، كانت تجربة الأزهر في مصر، وتجربة النظام الجديد للتربية الإسلامية الذي أدخل في تركيا منذ سنوات الأربعين. ومن المعروف أن الأزهر يستند إلى تقاليد

عريقة في مجال التعليم الإسلامي تمتد إلى العصور الوسطى، ومن هنا يكون من المفهوم أن نزعته المحافظة في حقل الدراسات الاسلامية تظل نزعة قوية جداً. وكنتيجة لهذا، لا يبدو أن المواضيع الحديثة كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، كانت ذات تأثير عميق فيه، بالنظر إلى أنها ظلت تترنح وراء التعليم العائد للعصور الوسطى. أما في تركيا، حيث كان قد جرى تدمير كافة التقاليد التربوية، فإن التقاليد التعليمية عادت وأدخلت من جديد، حيث نلاحظ أن العلوم الحديثة تتساوى في مستواها مع المستوى القائم في المدارس المدنية ـ في مدارس كافة البلدان المتطورة. لقد كان من حسن حظ تركيا أن اضطرت للبدء بداية جديدة، وذلك لأن هذا الاضطرار قد وفّر لها فرصة تفسير التراث الثقافي العائد للعصور الوسطى واعطائه مدى جديداً ـ يشكل، كما سوف نرى، رغبة أساسية تعتمل خلف كل المحاولات الجارية للتوليف بين الحديث والتقليدي، رغبة لم يُصر للاستجابة اليها، وان بحدود، إلا داخل اطار الأزهر، في مجالات الإلهيات والشريعة.

في الوقت الحاضر نلاحظ أن «التوليف» الذي تحدثت عنه أعلاه، غائب أساساً، بسبب الطابع الميكانيكي الغالب على التعليم، وبسبب التجاور بين القديم والجديد. صحيح أن كل هذه الاصلاحات تجابه حلقة جهنمية تقول من ناحية، أنه إذا لم يتوفر أستاذ كفء يتمتع بعقل متكامل وخلاق، سيظل التعليم عقيماً، مهما كانت نوايا الطلاب حسنة ومواهبهم واعدة، ومن ناحية ثانية، أن هذا الأستاذ لن يكون من الممكن انتاجه على مستويات ووتيرة كافية، إلا إذا توفرت البرامج المدرسية المتكاملة. وهذه الحلقة الجهنمية سوف لن يكون تحطيمها ممكناً إلا إذا ظهرت عقول رفيعة المستوى قادرة على تفسير القديم انطلاقاً من الجديد فيما يتعلق بالجوهر، وعلى جعل الجديد يخدم القديم، فيما يتعلق بالمثل العليا. وعند ذلك يتعين أن يتلو هذا وضع متون جديدة حول الإلهيات والأخلاق وما إلى ذلك. ومثل هذه العقول لا يمكن للرغبة وحدها أن تنتجها. ولكن بالتأكيد يمكن عمل شيء ما في

هذا المجال ـ مثل تجنيد أفضل المواهب المتوفرة، وتوفير الحوافز الضرورية لجعل أصحاب المواهب يلتزمون مهنياً في هذه الحقول. في أيامنا هذه نلاحظ أن معظم الطلاب الذين تجذبهم هذه الحقول هم من أولئك الذين فشلوا في الوصول إلى مهن أكثر كسباً. وتبرهن لنا هذه الحقيقة على ضآلة التنبه لواقع أن خلق العقول هو، في الوقت نفسه، أكثر صعوبة، وفي التحليل الأخير ـ أكثر الحاحاً من إقامة الجسور. وليس ثمة أي شك في أن معظم المجتمعات الشرقية قد تحركت انطلاقاً من الانطباع المخطىء والمخيب الذي يقول بأن هذه المجتمعات إنما تعاني من غرقها في الروحانية والأفكار الروحية، بينما عرف الغرب، العاري تماماً في هذا المجال، كيف يتجاوز المجتمعات الشرقية في ميادين التكنولوجيا المادية، وإن ما يحتاجه الشرق اليوم انما الحصول على هذه التكنولوجيا. أن يكون الغرب قد تجاوز الشرق علمياً وتكنولوجياً صحيح تماماً؛ أما الخيالي فهو القول بأن الشرق قد عانى من نزعته الروحية، إذ، لو كان الأمر كذلك، ما الذي كان من شأنه أن دفع الشرق، أو المجتمعات الاسلامية ـ إلى المعاناة من جراء الثنائية العقلية والروحية التي تحدثت عنها أعلاه، بشكل رئيسي؟

ثانياً، نلاحظ أن معضلة هامة شغلت المجتمعات الإسلامية منذ فجر الديمقراطية تطال العلاقة الخاصة بين الدين والسياسة، وإخضاع الأول للثانية بشكل مؤسي. يقيناً أن هذه الظاهرة الفاسدة هي التي أجبرت كمال أتاتورك على الاتجاه ناحية العلمانية. علماً بأن العلمانية ليست جواباً ـ بل هي نقيض ذلك. بيد أن السياسة كما مورست في معظم الأوقات في هذه البلدان، لم تكن، في آثارها، أقلّ فساداً من العلمانية نفسها. لأنه، بدلاً من أن يصار إلى تفسير الأهداف الاسلامية التي يتعين تحقيقها عبر أقنية السياسة والحكم، بشكل خلاق ـ وهو ما كان من شأنه أن يخضع السياسة لقيم الإسلام المفسرة (سواء أتبين أن هذه القيم والأهداف محافظة أم ليبرالية، أصولية أم حديثة) ـ ما حدث في معظم الوقت إنما هو استغلال ضارّ للإسلام

من قبل الأحزاب السياسية أو مجموعات المصالح، أخضع الاسلام ليس فقط للسياسة، بل للسياسة اليومية المبتذلة؛ وعلى هذا النحو صار الإسلام مجرد ديماغوجية. ومن المؤسف أن الأحزاب التي تصف نفسها بأنها إسلامية في معظم البلدان هي التي تتحمل المسئولية الأكبر عن مثل هذا التلاعب السياسي الممنهج بالدين. أما الشعار القائل بأن «لا فصل بين الدين والسياسة في الاسلام»، فإنه لم يستخدم إلا من أجل دفع المواطن العادي للقبول بفكرة أن يخدم الإسلام أهداف الأحزاب السياسية المباشرة وقصيرة النظر، بدل أن تقوم سياسة الدولة بخدمة أهداف الاسلام طويلة الأمد. وفي مثل هذه الظروف من الواضح أن اصلاح واعادة بناء هذه الأداة العظيمة من أدوات شحذ العقول ـ أي التربية ـ لا يعود أمراً ممكناً. بل وان العلماني، الذي يعيش مسبقاً غربة كاملة عن الاسلام، انغلق بدوره على رأيه الهازيء من رجال الدين انطلاقاً من هذا الواقع، وراح ينظر بعين اللؤم ازاء التفاوت بين أهداف رجال الدين ومزاعمهم، حتى وإن كانت العلمانية نفسها مجرد وليد للؤم ساخر في النظرة إلى طبيعة الإنسان الحقيقية.

بعد هذا كله نعود لنقول أن القناة الأكثر أهمية التي يمكن أن تستخدم للوصول إلى تحقيق الاصلاحين المطلوبين: اصلاح يتعلق بالرسم الصحيح لسلم الأولويات، والاصلاح المتعلق بإنقاذ الدين من مفاسد السياسة اليومية ـ هذه القناة هي التربية لا غير. ومن هنا، أود أن أتجه الآن نحو التأمل في الحل الممكن للمعضلات التي طرحتها في مجال اصلاح التربية الاسلامية نفسها: كيف يمكن لمثل هذه التربية أن تكون ذات معنى ضمن اطار الوضعية الثقافية والروحية الحديثة القائمة، دون أن تكون الغاية من هذا انقاذ الدين من الحداثة ـ وهو انقاذ يشكل المصلحة الجزئية لفريق معين على أي حال ـ بل إنقاذ الحداثة من نفسها عبر الدين.

بعض الأفكار للوصول إلى حل نحو فهم واضح للإسلام

إن الخطوة الأولى الأساسية التي يتعين على المسلم أن يخطوها في سبيل تحطيم تلك الحلقة الجهنمية، تكمن في التمييز بكل وضوح بين الإسلام النمطي والإسلام التاريخي. فإذا لم تبذل جهود فعلية وصلبة في هذا الاتجاه، لن يكون ثمة أي سبيل منظور للوصول إلى انتاج ذلك النمط من العقل الإسلامي الذي تحدثت عنه. ومن المؤكد أن أي قدر من التجاور الميكانيكي بين المواضيع القديمة والمواضيع الجديدة، لا يمكنه أن يكون قادراً على انتاج مثل هذا العقل. فإذا كان لشرارة تحديث التعليم الإسلامي العتيق، وأسلمة الجديد، أن تضيء، من المؤكد أن الأمر يحتاج أولاً إلى انبعاث اندفاعة الإسلام الأولى ـ اندفاعة القرآن ومحمد ـ انبعاثاً واضحاً، بحيث يصبح في الامكان الانطلاق منها للحكم على ما حدث من تماش مع الإسلام، أو من تشويه له على مدى التاريخ. ولقد أشرت في الفصل الأول إلى المسار الذي اتخذه الإسلام النمطي، بشكل مفهوم، وربما كان لا مفر منه، ولكن لا يمكن بأي حال تبريره كل التبرير، للتحول إلى الأشكال التاريخية التي اتخذها. وأشرت في الفصل الأول أيضاً إلى الكيفية التي يمكن بها الوصول إلى ذلك الانبعاث ـ وبالتحديد عبر دراسة المواد التاريخية والتشريعية في القرآن على ضوء تعاليمه الأخلاقية العامة، وخاصة على ضوء التأثير الذي تمارسه غاياته المعلنة (أو مبادئه إن كنتم تفضلون ذلك) من ناحية، وعلى خلفية بيئتها التاريخية الاجتماعية من ناحية ثانية. وبما أن هذا المنهج قد وُضح بما فيه الكفاية في ذلك الفصل، ولا سيما في المقدمة، لست أرى حاجة للتكرار هاهنا، ومع هذا ثمة مسائل أخرى معينة تتعلق بهذا المنهج لا بد من الإجابة عليها.

ترى، أفليس هذا المنهج شكلاً آخر من أشكال الأصولية، من شأنه، مرة

أخرى، عبر أسلوب جديد وأكثر «علمية»، أن يخلق وثناً جديداً يوقف مسيرة المسلمين في اتجاه التقدم؛ والحقيقة أن جميع الأصوليين، مثل الوهابيين وتابعيهم من الاحيائيين الجدد من أمثال الاخوان المسلمين، قالوا هذا، أي أن على المسلمين أن يعودوا القهقرى وصولاً إلى إسلام الأيام الأولى؛ لكنهم توقفوا عند نقطة معينة خلال رجوعهم. مقابل هذا نلاحظ أن التحديثيين بدورهم يعمدون الى التشديد وبكل وضوح على أن على المسلمين أن يعودوا القهقرى إلى أيام الاسلام الأولى: غير أن التحديثيين في المقابل، توصلوا إلى معانقة اجتهادات، أخفق الاحيائيون والمحافظون في الاعتراف بعلاقتها بالإسلام، بل اعتبروها غربية وغير إسلامية. إذن، في ازاء هذا ما الذي يضمن، أو يجعل من المحتمل، أن لا يتوقف السير في طريق الحل الجديد، عند نقطة معينة، أو أن لا تكون النتيجة التي يتم الوصول إليها فوضوية أو متناقضة؟

الجواب يكمن في أن لا الأصولي ولا التحديثي يمتلك منهجاً واضحاً بما فيه الكفاية. وأن تكون الحركات الأصولية قد توقفت، فإن هذا لا يعود إلى كنه ما كانت تطالب به، لأن ما تطالب به انما هو الاجتهاد، أي تفكير الاسلام تفكيراً جديداً. فكيف يمكن لأحد أن يوقف الفكر الجديد، ولا سيما حين يقول بأن جوهر مسيرة التفكير الاسلامي يقوم على الاجتهاد؟ والحقيقة أنه ليس من الدقة بمكان اليوم أن نطلق على مثل هذه الظواهر في الاسلام اسم «أصولية»، اللهم إلا انطلاقاً من تشديدها على أن أسس الاسلام انما تقوم في مصدريه الرئيسيين: القرآن وسنة النبي محمد. مقابل هذا نجدها تشدد على الاجتهاد، ذلك الفكر الأصيل الذي يرفضه الأصوليون الغربيون من الذين، اذ يشددون على أن الكتاب المقدس هو «الأصل والأساس» يرفضون أي تفكير أصيل أو جديد من حوله. وإنه لمن الأمور المضحكة، أيضًا، أن نضع الأصوليين الاسلاميين في تناقض مع التحديثيين الاسلاميين، بالنظر إلى أن التحديثيين، خلال انكبابهم على مسيرتهم يقولون

نفس ما يقوله الأصوليون الاسلاميون: أي أنه يتعين على المسلمين أن يعودوا إلى منابع الاسلام الأصيلة والمحددة، ليبنوا الاجتهاد على أساسها.

وهنا، سأحاول أن أختصر جوابي على هذه المسألة الهامة: إن الذين يسمون بالأصوليين وبالتحديثيين توصلوا، عبر إجابات تختلف عن بعضها البعض اختلافاً جذرياً، إلى نفس المواضيع الأساسية، في تواصل مع بيئاتهم الفكرية المختلفة؛ لكن ما من فريق منهم يمتلك منهجاً واضحاً كفاية لتفسير القرآن والسنة. وكما أشرت في القسم السابق، من الواضح أن الاحيائي الجديد لا يمتلك أي منهج يستحق هذا الاسم، ويقتصر عمله على ابداء رد الفعل على ما يأتي به التحديثي الكلاسيكي، فيما يتعلق ببعض الأمور الاجتماعية الهامة. ولقد أشرت سابقاً، أيضًا، إلى أن التحديثي الكلاسيكي لا يمتلك بدوره أي منهج، بل يقتصر نشاطه على التعاطي الإجمالي مع أمور تبدو له وكأنها تتطلب حلاً يفيد المجتمع الاسلامي، لكنها في حقيقتها مستلهمة تاريخياً من تجربة الغرب، فيحاول أن يحلها، وغالباً عبر مصداقية ملفتة، على ضوء التعاليم القرآنية. أما بالنسبة إلى الاحيائي الما ـ قبل ـ تحديثي، فإنه وبكل تأكيد، لم يشتغل إلا ضمن اطار الحيز التقليدي للاسلام، فوجد أن الحياة الفردية والجماعية للمسلم قد باتت من الامتلاء بالغيبيات والطقوس المتدهورة، بحيث صارت، تبعاً لوحدانية القرآن، نوعاً من الشرك الذي تتوجب محاربته. مما لا شك فيه أن هذا صحيح، ولكن ماذا بعد هذا؟ بالنسبة إلى المهام الباقية من الواضح أن الاحيائي ما ـ قبل ـ التحديثي لم يتعب نفسه حتى في البحث عن منهجية للتفسير القرآني يكون من شأنها أن تكون أمينة للقرآن نفسه، وموثوقة دراسياً وعقلياً.

على الرغم من أن المنهج الذي دافعت عنه هنا، جديد في شكله، فإن هذا لا يمنع من القول بأن عناصره تقليدية. فالحال أن كاتبي السيرة النبوية، وجامعي الحديث، والمؤرخين وشارحي القرآن، هم الذين حفظوا لنا الخلفية

الاجتماعية ـ التاريخية العامة للقرآن ولنشاط النبي، وخاصة الخلفية التي كمنت وراء شأن النزول أو أسبابه، ولا سيما فيما يتعلق ببعض الآيات الخاصة في القرآن ـ رغم الخلاف الذي قام بالنسبة الى بعض الحالات المعينة. ومن المؤكد أنه لم يكن من شأنهم أن يفعلوا هذا لولا ايمانهم العميق بأن رسم هذه الخلفية ضروري لنا لكي نفهم القرآن. ولكن من الغريب، على أي حال، أنه لم تقم ثمة أية محاولة ممنهجة لفهم القرآن انطلاقاً من نظام نزوله، أي عبر موضعة الحالات الخاصة بالترابط مع أسباب النزول ومناسباته، ضمن ترتيب ينظر بعين الاعتبار الى نشاط النبي وتحركه وبيئتهما الاجتماعية. فلو كان مثل هذا المنهج قد وجد واتبع، من المؤكد أن العديد من التفسيرات التعسفية كان من شأنه أن يستبعد، انطلاقاً من وجود منطلق واضح ومحدد للتفسير. والحقيقة أنه، لأن القرآن لم يعالج ككل متماسك من قبل العديد من المفكرين الاسلاميين، كان من حظ القسم الميتافيزيقي في القرآن، والذي كان يتعين عليه أن يشكل الخلفية الضرورية لرسم الرسالة الاخلاقية والاجتماعية والتشريعية بشكل متماسك، كان من حظ هذا القسم أن فسر بأكثر الأساليب تعسفية من قبل المدارس الغيبية سواء أكانت صوفية أم باطنية أم حكمية أم متكلمة، فيما أضحى القسم الأعظم من الفكر السلفي مجرد فكر أدبي خاو، يبتعد كل البعد عن النظر بأصالة في عمق أعماق القرآن. فالحال أن القرآن، رغم تمييزه، داخل متنه، بين «آيات محكمات» و «أخر متشبهات» (سورة آل عمران) ـ وهو ما عالجه الكثيرون بشتى الطرق، لكنه يبدو لنا أنه انما يشير إلى آيات ذات أهمية عامة أو خاصة ـ يشير لنا، بكل وضوح، وفي أماكن منه عديدة، إلى أنه كل متماسك، وأنه خال من أي تهافت ـ وهو قول يمكن أن تؤكد عليه أية دراسة جدية وعن كثب لنصوص القرآن (راجع في هذا المجال الآية الأولى من «سورة هود» والآية ٥٢ من «سورة الحج» والآية ٨٢ من «سورة النساء»، وكل تلك الآيات التي يتحدث فيها القرآن عن نفسه بوصفه تفصيلاً). ومن الواضح في هذا

المجال أن الآية المشار إليها في سورة آل عمران، تحثنا وبكل قوة - وهي غالباً ما فسرت على هذا النحو - على النظر إلى الآيات «المتشبهات» على ضوء الآيات «المحكمات»، حتى وإن كانت تفترض أنها متولدة عنها.

مع هذا كله، فإن ما من شيء في كل ما قلناه يعني أن أي تفسير ذي دلالة للقرآن يمكنه أن يكون أحادي النظر بشكل مطلق. وما من أمر هو أبعد عن الحقيقة من هذا. فنحن نعلم، من ناحية، وانطلاقاً من العديد من الروايات أن صحابة النبي أنفسهم، كانوا في بعض الأحيان يفهمون مختلف الآيات القرآنية بطرق شتى، وكان محمد يعرف هذا. ثم ان القرآن، وكما أشرت أعلاه عدة مرات، إنما هو وثيقة تطورت على خلفية معينة، انطلاقاً من دم التاريخ وجسمه؛ من هنا فإنه يتبدى لنا، وفي الوقت نفسه «مستقيماً استقامة الحياة نفسها» و «مثلها متماسك عضوياً». أما أية محاولة تبذل للتعاطي معه بأسلوب حرفي، وسطحي في جزئيته، وجامد لا حياة فيه، إنما هو - لكي استخدمنا عبارة أ.ج. آربري - «سحق لأجنحته الخفيفة حتى تتحول إلى مسحوق». فمثلاً، بالنسبة إلى ما يتعلق بالقتل، نلاحظ أن القرآن يؤكد، أساساً، أشكال التسوية التي كانت سائدة لدى العرب قبل الاسلام، والتي تقوم إما على «التعويض» أو على «العين بالعين والسن بالسن» مضيفاً أن السماح هو أفضل من هذا كله. من هذا يستنبط كافة رجال التشريع مبدأ أن القتل يعتبر جريمة خاصة ترتكب ضد العائلة المثكولة، وأنه يتعين على هذه العائلة أن تقرر بنفسها ما إذا كان القاتل سيسامح، أو أنه سيدفع ثمن جريمته مالاً، أو سيقتل كعقاب له. بيد أن القرآن، وفي هذا المجال، يأتي على ذكر مبدأ أكثر عمومية فيقول: «من أجل ذلك كتبنا على بني اسرائيل أنه، من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض، فكأنما قتل الناس جميعاً، ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً، ولقد جاءتهم رسلنا بالبينات ثم ان كثيراً منهم بعد ذلك في الأرض لمسرفون» (سورة المائدة) وهي آية من الواضح أنها تجعل من القتل جريمة ضد المجتمع أكثر منه جريمة خاصة ضد عائلة معينة. بيد

أن رجال القانون عندنا لم يلجأوا أبداً إلى هذه الآية ليستخدموها في مجال الحديث عن مسألة القتل.

من هنا نجد أن الإلحاح على الأحادية المطلقة للتفسير، أمر لا هو ممكن ولا هو مرغوب. أما ما هو هام، فإنه، وفي المقام الأول، استخدام نوع المنهج الذي أدافع عنه من أجل استبعاد كافة التفسيرات المتهافتة. أما بالنسبة إلى الباقي، فإن على كل مفسر أو شارح أن يشرح وبكل وضوح فرضياته العامة المتعلقة بتفسير القرآن، وفرضياته الخاصة المتعلقة بالشؤون التي تتحدث عنها الآيات على انفراد. وبعد ذلك ما أن تصبح فرضياته واضحة، حتى يكون النقاش بين شتى المفسرين ممكناً، مما يقلص من حجم البعد الذاتي في العملية. ولكن في هذا الصدد ينبغي القول بأن الفروقات القائمة من حول مفهوم الله ـ أهو أساس الوجود يظهر نفسه عبر كل موجود ويصح تأمل كل موجود انطلاقاً من هذا، أو هو المبدأ النهائي والمتجاور الذي يتعين تحديده و «البرهان عليه» كما هو حال المعادلة الرياضية، أم هو الخالق ـ القيوم الذي تتوجب عبادته وطاعته.. وهكذا ـ مثل هذه الفروقات يجب أن تظل بعيدة، بالتأكيد، عن حياة العموم الفردية والجماعية، وإلا فإنها ستترك المجال واسعاً لكافة أنواع الهرطقات والتفسيرات الخاصة التي لن يكون من شأنها أن تتوقف أبدًا.

ان مثل هذه المحاولات التفسيرية يمكنها أن تمارس من قبل دارسين منفردين، ولكن من الواضح أيضاً أن بإمكانها أن تمارس كذلك عن طريق طواقم عمل. أما ما هو مؤكد فهو ضرورة أن تكون هناك عدة محاولات مما يجعل الجماعة كلها، عبر النقاش والجدل، قادرة على القبول ببعض التفسيرات، ورفض البعض الآخر. ومن الواضح أنه لن يكون من الضروري أبداً لتفسير قُبل ذات مرة، أن يظل مقبولاً إلى الأبد؛ إذ هناك على الدوام، مكان وضرورة، للوصول إلى تفسيرات جديدة، لأن التفسير عمل متواصل لا

يكلّ. بيد أن مثل هذا العمل، يحاوله باحثون أكفاء، هو، في اعتقادي وكما أشرت سابقاً، الطريقة الوحيدة لتحطيم الحلقة الجهنمية القائمة من حول التساؤل عن «نقطة البدء» التي يتعين الانطلاق منها في مسيرة اصلاح التربية الإسلامية. وذلك لأن الخطوة العملية الأولى تقوم اليوم في خلق مواد عقلية جديدة، طالما أن الجزء الميكانيكي من مسيرة الاصلاح، عن طريق التوليف بين المواضيع الجديدة والمواضيع القديمة، أو إقامة نظام مدارس بعد الظهر الإسلامية، لاستكمال ما يلقن للطلاب في مدارس الصباح العلمانية، قائم في كافة الديار الإسلامية تقريباً.

وهي ليست خطوة أولى من المستحيل القيام بها. فالصعوبة الكبرى التي سوف تجابه المشروع كله، ليست الخطوة الجديدة في حد ذاتها، بل النهوض بالقدم من قلب المياه الجامدة للدراسات القرآنية القديمة، والتي قد يكون فيها الكثير من اللآلىء، لكنها بشكل عام تقف حجر عثرة في وجه فهم القرآن، بدلاً من أن تسير به قدماً. يقيناً أن هذا لا ينطبق على كل تفسيرات القرآن، فبعض هذه التفسيرات يمكن اعتباره مجرد تشويه ذاتي للقرآن، لكن لبعضها الآخر أهمية كبرى وحقيقية في مجال توفير النظرة العميقة والمعلومات التاريخية؛ بيد أن المقاربة التي ندافع عنها هنا، هي مقاربة جديدة - حتى وإن كانت عناصرها، وكما قلت سابقاً، تقليدية في ذاتها. إن الخطوة الجديدة تقوم، بكل بساطة، على دراسة القرآن في كليته وفي خلفيته الخاصة (والقيام بهذه الدراسة بشكل ممنهج في نظامه التاريخي)، وليس فقط على دراسته آية آية، أو مقطعاً مقطعاً، عبر دراسة منعزلة لشؤون النزول أو أسبابه أو مناسباته.

إعادة بناء العلوم الإسلامية

المرحلة التاريخية

إن الاقتراح الذي يقول بأن قانون الشريعة ومؤسساتها يجب أن تستخلص، منهجياً وبشكل دائم من القرآن والمثال الذي يقدمه النبي (أي اداؤه ككل) بالشكل الموصوف أعلاه، لا يعني بالطبع أن العلوم الإسلامية، كما تأصلت وتطورت تاريخياً، يجب أن يتم تجاهلها واستبعادها. وهي لا يمكن، في الواقع، تجاهلها واستبعادها لعدة أسباب. أولها أن الإسلام التاريخي هو الذي يعطي الاستمرارية لكينونة الأمة العقلية والروحية. وما من أمة يمكنها أن تلغي تاريخها وتأمل في أن تخلق لذاتها كينونة مستقبلية ـ كأمة. ولعل من الخطل الأساسي الذي وسم النوعية الاتاتوركية من «الاصلاح» ما يقوم، تحديداً، في الجهد الذي بذلته هذه النوعية من أجل محو الكينونة التاريخية للأمة، باحثة عن مستقبل خارجها. ومع ذلك، فإنه لمن الأهمية بمكان، أن نفهم، وبكل تحديد، معنى ما أقوله وفحواه ليس أن علينا أن نسير بخطى بطيئة نحو الاصلاح، عبر مراحل متدرجة وأسلوب تعديلات جزئية أو اجمالية. فأنا، في الحقيقة، أناضل ضد السياسة الإجمالية لأنها، ومهما كانت حكمتها العملية (وهي مشكوك فيها أصلاً) فإنها، بالضرورة، تشوه الرؤية عبر جعلها قصيرة النظر. وهي في جميع الأحوال، سياسة من الصعب على المسلمين اليوم تبنيها، في هذه الظروف الراهنة، طالما أن الهوة بين ما هو قائم وما يجب أن يقوم، لا تزال كبيرة للغاية. وكذلك ينبغي أن تمثل في أذهاننا على الدوام حقيقة أن الأمة الإسلامية قد طورت عبر العصور (ولنقل ابتداءً من القرنين العاشر والحادي عشر) مزاجاً يمكنها من أن تتحمل المتغيرات الصغرى من دون أن تسير قدماً إلى الأمام. والعامل الذي أدى إلى انتاج هذه القوة الهاضمة العظيمة يمكننا أن نطلق عليه اسم النزعة المحافظة أو روحية الاجماع، تبعاً لوجهة النظر التي ننظر إلى

الأمر انطلاقاً منها، لكن الحقيقة تبقى في أنه من الصعب غاية الصعوبة، الآن، تحريك الأمة ككل. فإذا ما درس المرء الأدب التشريعي والتأملي في الإسلام (حتى ولو ترك الصوفية جانباً) سيجد نفسه، في الواقع، في مواجهة أفكار ثورية تملأ كتابات أشخاص كانوا هم أنفسهم مراجع «سلفية» رفيعة المستوى، بيد أن أياً من كتاباتهم الثورية لم يترك تأثيراً على كينونة الأمة. إن المتغيرات تحصل بالنسبة إلى الأمة، حين يصل التراكم إلى مستوى من التفجير يعيد تكوين السلفية بالمعنى الحرفي للكلمة. ولهذا السبب، أيضاً، تراني هنا أقف ضد أي مقاربة تعديلية تتبدى جزئية وبطيئة.

إن معنى ما أقترحه من أن الصياغات التاريخية للإسلام ـ في مجالات الفقه والشريعة والحياة الروحية ـ لا يمكن لا تجاهلها ولا استبعادها، يتكون من جزأين. أولهما، وكما سبق أن أشرت أعلاه، هو أننا إذا أخذنا القرآن انطلاقاً من مرحلتنا التاريخية الراهنة، وكأنه أنزل في يومنا هذا ـ لأن هذا هو معنى استبعاد الإسلام التاريخي (ومن وجهة النظر هذه تكون سنة النبي أو اداؤه وبشكل جزئي، هي الإسلام التاريخي الذي يمكّننا من فهم القرآن) ـ لن نكون حتى قادرين على فهمه. ومن الناحية الدينية، ليس ثمة شك في أن القرآن يجب أن يؤخذ وكأنه أنزل على ضمير كل مؤمن ـ وفي بعض الأحيان وصل المتصوفة في هذه الفكرة إلى حدود قصوى ـ ولكن يمكنه، أن يكون قد أنزل على ضمير كل مؤمن بعد أن كان قد فهم، وهذا الفهم يتطلب بالطبع أن تكون توصياته التشريعية والاجتماعية قد وضعت في موضعها التاريخي. إلى جانب هذا، من الواضح أننا إذا نظرنا إلى القرآن على هذا النحو سوف يكون بالإمكان فهم الفوارق التاريخية في الموقف الديني للمسلمين، وذلك لأن صحابة النبي ـ وكما أشرت في الفصل الأول ـ فهموا القرآن وأداء النبي نفسه، بطريقة أكثر براغماتية من الطريقة التي فهمتهما بها الأجيال اللاحقة، التي وقعت بشكل متزايد أسيرة مبادئها الخاصة، التي على أساسها عادت وصاغت التعاليم القرآنية. والحال أن مثل هذا التاريخ المبكر

تسلل أيضاً إلى فهمنا للإسلام، ليس في مجال القبول بمحتواه ككل، بل انطلاقاً من كونه دليل عمل براغماتي عام.

الجزء الثاني من المعنى الذي يحمله اقتراحي فحواه أنه يتعين علينا أن نقوم بدراسة شاملة، بدراسة ممنهجة تاريخياً، لتطور العلوم الإسلامية. ومثل هذه الدراسة ينبغي أن تكون دراسة نقدية ترينا بكل وضوح مسار الإسلام كما بنته أيادي المسلمين. ولكن هذا المسار، بالمعنى الديني، سوف يحاكم انطلاقاً من معايير القرآن نفسه ـ القرآن بعد أن نكون قد فهمناه حسب الأسلوب الموصوف أعلاه. والحال أن الحاجة إلى دراسة نقدية لماضينا العقلي الإسلامي، تبدو أكثر إلحاحاً لأننا كثيراً ما دافعنا عن هذا الماضي وكأنه هو إلهنا، وذلك بسبب العقد النفسية التي نمت لدينا ازاء الغرب. يقيناً أن حاسياتنا ازاء شتى أقسام، أو سمات هذا الماضي تختلف وتتنوع، حتى وإن كان معظمها قد أضحى مقدساً بالنسبة إلينا. أما الحساسية الأكبر فهي تلك التي تحيط بـ «الحديث»، على الرغم من أنه مقبول، بصورة عامة، أن كل شيء ما عدا القرآن يمكنه أن يفسد من جراء عبث الدهر به. ومن المؤكد، أن دراسة نقدية للحديث سوف لن تقتصر على ازاحة عبء ذهني كبير عن كاهل المسلمين، بل ولسوف يكون من شأنها أيضاً أن تعمل لصالح تفكير في الإسلام جديد. أضف إلى هذا، أنه إذا كانت الأحاديث قد تبدت غير قادرة على الصمود أمام التمحيص تاريخياً، فإنها لا تحتاج بالضرورة لأن تستبعد، وذلك لأن بإمكانها أن تحتوي على مبادىء جيدة، والمبادىء الجيدة يجب أن يتم تبنيها، بالطبع، مهما كان المصدر الذي أتت فيه. وليس هنا المكان الأفضل، بالطبع، للغوص في تفاصيل هذا الأمر، الذي سبق لي أن عالجته في الفصل الثاني من كتابي «المنهجية الإسلامية في التاريخ» (كراتشي ١٩٦٥). أما في الأقسام التالية من الكتاب، فلسوف أحاول السعي لتوضيح المعنى الذي أتوخاه من عبارة «سنة النبي» وأري كيف يتعين تفسير هذا المفهوم.

بالنسبة إلى أمور مثل الشريعة والفقه والكلام والتصوف والفلسفة والعلم، من المؤكد أن تواريخ بأكملها تتعلق بأصولها وتطورها تحتاج لأن تكتب. فالحال أن المسلمين قد وجهوا أكبر عناية لتاريخ آدابهم، منهم للدراسة التاريخية المتعلقة بهذه الفروع أو بحياتهم العقلية. مؤخراً قام المسلمون، حقاً، ببعض الجهد في مجال انتاج مواد تتعلق بالتطور التاريخي للفلسفة والعلوم، بيد أن هذا الجهد لا يزال يانعاً، وفيما يتعلق خاصة بالعلوم، لا يزال ينطبع بطابع الدعاوة أكثر مما ينطبع بطابع الدراسة والنقد. لقد أنتج الباحثون الغربيون بعض الأعمال الجيدة في هذه الحقول غير أنهم بالكاد تخطّوا سطح الأمور إلى أعماقها. ففي المجال الفلسفي مثلاً، نلاحظ أن الجهود الغربية قد أسفرت عن دراسات ممتازة يتعلق كل منها بموضوع معين، كما أنتجوا بعض الدراسات التاريخية التي تعالج الموضوع ولكن بشكل مغلوط، وذلك لأنهم افترضوا بأن الفلسفة الإسلامية، ومهما كانت جدارتها، قد انتهت مع ابن رشد ـ ومنه اندمجت في مجرى الفلسفة القروسطية الغربية عبر ترجماتها إلى اللاتينية ـ وهو أمر غير صحيح على الاطلاق. إن الصعوبة الأساسية بالنسبة إلى هذا النوع من الدراسة تكمن في أنه يتطلب اعداداً عقلياً ولغوياً شديد التعقيد والتطور: وليس فقط عبر معرفة الفلسفة أو العلوم الاغريقية والحديثة، أو كليهما معاً، بل عبر التمكن من معيار عقلي مرتفع في الوقت نفسه.

قد يكون من شأن المرء أن يتساءل عن المبرر أو الامكانية اللذين يجعلان من الضروري ايجاد دراسة تاريخية للفلسفة أو العلوم، لما فيه فائدة الدراسات الإسلامية، طالما أن هذه المواد تبدو، في ظاهرها، مواد «علمانية». والجواب هو أن الفلاسفة ورجال العلم المسلمين، وإلى حد كبير ـ نظروا على الدوام إلى بحوثهم على أنها ضرورات إسلامية بمعنى محدد. ومما لا شك فيه أن ما شجع رجال العلم المسلمين في عملهم، إنما كان القيمة الايجابية الرفيعة التي يسبغها القرآن، بدأب ووضوح، على المعرفة ككل، وبوجه خاص على

دراسة الكون. ولا مراء في أن القرآن لديه وجهة نظر خاصة حول الطبيعة المحددة لدراسة الكون (كما أن لديه وجهة نظر حول الدراسات المتعلقة بالإنسان والتاريخ)، ولكن واقع كونه يشجع هذه الدراسات أمر شديد الأهمية في حد ذاته. إذ أن هذه الدراسات يمكنها، على هذا النحو، أن تعتبر وبصورة عامة، جزءاً لا يتجزأ من العقلانية الإسلامية. أما بالنسبة إلى الفلسفة، فعلى الرغم من أن العديد من اكتشافات الفارابي وابن سينا وابن رشد قد رفضت من قبل الأورثوذكسية الإسلامية باعتبارها هرطوقية، فإن مجرد واقع أن يكون الفكر الفلسفي قد أثر كل هذا التأثير على الفكر الديني الأورثوذكسي، مسألة فصيحة في حد ذاتها وتشهد على أهميتها من الناحية الدينية. أضف إلى هذا، طبعاً، أن الفلاسفة أنفسهم كانوا ينظرون إلى الجهد العقلاني الذي يبذلونه على أنه جهد إسلامي ـ بل وعميق في إسلاميته. وثمة، انطلاقاً من هنا، حاجة ملحة تدعو إلى دراسة تلك الحركة الفلسفية، سواء أكان ذلك انطلاقاً من تأثيرها على الأورثوذكسية الإسلامية، أم انطلاقاً من مدى ما يمكن للحكم الذي حكمت به الأورثوذكسية عليها أن يكون عادلاً، أي: ضمن أي مدى تبدو معيارية الحكم التي اتبعتها الأورثوذكسية الإسلامية متلائمة مع المعايير القرآنية؟

إن من السمات الغريبة التي تطبع تاريخ التربية والحياة العقلية الإسلامية، تلك التي تتعلق بالموقف النسبي الذي يقفه التصوف والفلسفة في ازاء المنظومة الأورثوذكسية. فالحال أن أشكالاً صوفية عديدة تبدت على الدوام مقبولة للعقل السلفي، الذي نظر إلى العديد من شيوخ المتصوفة بوصفهم أمثلة للورع والتقوى والفضيلة. ومع هذا، فإن الأعمال الصوفية نادراً ما كانت تشكل جزءاً، ودع عنك تشكيلها جزءاً منتظماً، من منظومة التربية السلفية: فقط، في بعض المرات النادرة كانت الكتابات حول ابن عربي ومدرسته الفكرية ـ وهي مدرسة كان العديد من بل وربما معظم، السلفيين، ينظرون إليها على أنها هرطوقية ـ تدرّس في المدارس. أما الفلسفة، فإنها، على الرغم

من أن العديد من أفكارها واجتهاداتها كان يرفض رفضاً قاطعاً باعتباره هرطوقياً شكلت على الدوام جزءاً منتظماً من برامج التعليم في معظم المدارس، حتى في ديار الإسلام السني (باستثناء العالم العربي، حيث منعت عند القرن السادس عشر تقريباً)، على الرغم من أن مستوى أصالتها في كل مكان، إلا في إيران، قد انحدر في عصر ازدهار الشروحات والتعليقات الكبرى. وربما كان السبب يكمن في أن الأورثوذكسية (السلفية) كانت لا تعتبر الصوفية علماً عقلياً، بقدر ما كانت تعتبرها علماً أخلاقياً ـ روحياً، ومن هنا على الرغم من أن العديد من العلماء درسوا الصوفية وانخرطوا في مدارس التصوف بسبب طابعها البناء وتقواها العملية، فإنهم نظروا إلى هذه الصوفية باعتبارها تقف خارج المناهج الدراسية الأكاديمية والعقلية. وفي «المدارس» التي لم تعتبر اجتهادات ابن عربي وتابعيه، اجتهادات غير سلفية، نظر إليها على أنها منتجات ثقافية تحمل نظرة إلى العالم محددة.

وفيما يتعلق بالشريعة وأصول الفقه وعلم الإلهيات، نلاحظ أن هذا العلم الأخير قد عولج من قبل العديد من الباحثين المحدثين، ولا سيما في الغرب، حتى وإن لم يُصر حتى اليوم إلى محاولة وضع تاريخ لتطور علم الإلهيات في الإسلام، مما يجعل التطور المبكر للتأمل اللاهوتي في الاسلام، جنباً إلى جنب مع بروز الطابع الذي وسم المدارس المبكرة، غامضاً حتى الآن، ويعود هذا بصورة رئيسية الى فقر المواد الأصيلة المتوفرة في هذا المجال. ومع هذا نلاحظ أن بعض الباحثين الغربيين قدموا، مؤخراً، مساهمات جديدة تضاف إلى ما نعرفه في هذا الحقل. أما بالنسبة إلى المرحلة اللاحقة (بدءاً من القرن العاشر) فإن هناك العديد من الأعمال الهامة التي لم تنشر بعد. وهذا الأمر، في حد ذاته، يرينا مبلغ الافتقار إلى المنظور التاريخي الذي عانى منه الدارسون المسلمون، وبالتالي، مبلغ الافتقار إلى إمكانية التأمل في التطور التاريخي للإسلام. وهننا نذكر أن الشريعة أيضاً قد عولجت من قبل العديد من الدارسين في الغرب ومؤخراً، في ديار الإسلام. ومع هذا، فإن التاريخ

الوحيد الذي يطال الشريعة الإسلامية هو ذلك الذي ضعه م.ج كولسون، رغم ما يتسم به من طابع تخطيطي، أما الوصول إلى كتابة تاريخ مفصل وموثوق لتطور الشريعة الإسلامية فإنه لا يزال ينتظر معالجة الحقل الفسيح المتصل بأدبيات الشريعة، ومعظم أعماله لا تزال إما غير منشورة أو غير محققة. والحال أن كتابة تاريخ للشريعة الإسلامية تتبدى لنا أصعب بكثير من كتابة تاريخ الإلهيات الإسلامية، وذلك بسبب تنوع وضخامة حجم الأدبيات التشريعية الإسلامية. ومن المؤكد أن القليل القليل منها لا يزال غير معروف خارج اطار الخطوط الرئيسية التي تحيط بشتى اجتهادات مختلف المدارس الفقهية. بيد أن الحقل الذي يطاله أكبر قدر من الإهمال والتشتت، بالنسبة الى الدراسة الإسلامية، هو بلا شك مبادىء الشريعة أو أصول الفقه الإسلامي، مع أن التعرف على هذه الأدبيات كما عبرت عنها شتى المدارس، لا يمكنه إلا أن يدهش المرء بسبب غنى هذه الأدبيات وأصالتها. وبصرف النظر عن المدى الذي يمكننا ضمن اطاره اعتبارها تعكس أهداف القرآن وغاياتها، فإنها تشكل في حد ذاتها، ودون أدنى ريب، أرفع وأصل تعبير عن الإسلام التاريخي. من هنا فإنه من دون استشفاف وتقويم الأدب الفقهي في الإسلام، من المؤكد أنه سيكون من المستحيل تثمين الأداء الذي أداه الإسلام التاريخي.

إلى جانب الصعوبات المعتادة المرتبطة بدراسة أي أدبي تقني، ولا سيما الفقه، هناك عاملان يبدو لنا أنهما قد صرفا الباحثين عن القيام بوضع دراسة ممنهجة ومحققة للاّهوت والشريعة الإسلاميين. أول هذين العاملين يكمن في أن كافة الأعمال اللاهوتية والفقهية، إنما تبدت وبشكل سطحي وكأنها ليست أكثر من تكرار، منذ اللحظة التي يتم فيها صياغة وتركيز الاطار السياسي للأفكار النظرية في كل حقل من الحقول. فبالنسبة إلى علم الإلهيات نلاحظ أن هذا الكلام ينطبق، خاصة، على المدرسة الرئيسية، أي الأشعريّة على الرغم من أن العديد من علمائها الأفراد قد قدموا مساهمات

متميزة، غير أن هذا الكلام لا ينطبق، بالتأكيد، على الفقه. ففي هذا المجال، نلاحظ أن الاطار الأساسي لـ «أصول الشريعة» - أي القرآن وسنة الرسول، والقياس والاجتهاد والاجماع - عرف مروحة مدهشة وثريّة من ضروب التفسير، كما يتجلى من خلال أعمال العديد من كبار الفقهاء المسلمين. وعلى الرغم من أن المرحلة الأخيرة من العصر الوسيط قد عرفت بعض الميل للتشديد على النظرة الأحادية، بل وللعودة القهقرى، فإن هذا الميل المصطنع لا يمكنه أبداً أن يلغي هذه التنوعية، كما لا يمكن له أبداً أن يثبط عزائم الباحثين. والعامل الثاني يكمن في الطابع الدخيل لأدبيات الشروحات والتعليقات في المجالين اللاهوتي والتشريعي (ولكن ليس في المجال الفقهي). إذ، كما أشرت في الفصل الأول، يمكننا النظر إلى هذا الحقل على أنه جاف جامد يغمره الخواء ولا أصالة فيه، ومع هذا فإن على المرء ألا يفترض أبداً أنه كله تكرار في تكرار، وذلك لأنه حتى في هذا المجال نلاحظ أعمالاً تكشف عن رهافة فكرية، حيث يمكن للمرء أن يعثر على بعض اللآلىء حتى في هذه المياه الآسنة.

على الرغم من أن العمل الرئيسي الذي تحقق حتى الآن في مجال الدراسة التاريخية للإسلام والعلوم الإسلامية كان من نتاج الدارسين الغربيين، بالنظر إلى أنهم عرفوا كيف يطورون مناهج وأدوات متميزة، فإن مما لا شك فيه أن مهمة من هذا النوع تقع اليوم على عاتق المسلمين أنفسهم. فمن ناحية، من الواضح أن الشمولية والتفهم المطلوبين يحتاجان إلى جهد مكثف، ونحن لا يمكننا أن نتوقع من الغرب أن ينفق استثماراً بهذه الضخامة على مثل هذه الأمور. ومن ناحية ثانية، من المؤكد أن المسلمين هم الذين يحتاجون إلى هذه الدراسة التاريخية لكي يتمكنوا لاحقاً من تثبيت القيمة الحقيقية لهذه التطورات التاريخية بحيث يتمكنون من اعادة بناء العلوم الإسلامية برسم المستقبل. وليس من مهمة الباحثين الغربيين (غير المسلمين) أن يقوموا بمثل هذا العمل. بيد أن وضعية الدراسة الإسلامية تبدو اليوم،

وبصورة عامة، من الفقر بحيث تعجز عن توفير ما يلزم للقيام بهذه المهمة. وعلى الرغم من أنه حدث تقدم كبير في مجال نشر النصوص الأصلية في الشرق الأوسط، فإن مستوى الحياة الثقافية في الميدان الإسلامي يبدو لنا اليوم مثيراً للشفقة. أما في شبه القارة، فعلى الرغم من توفر ما يمكن اعتباره على الأرجح نوعية ثقافية أفضل، فإن الدراسة التاريخية الرزينة التي يمكن أن يكون من شأنها أن توفر عملاً أكثر دلالة وموثوقية في هذا المجال، لا تزال غائبة، بما ينتج عن ذلك من غياب للحياة العقلية. وفي أندونيسيا، حيث حققت الدراسات الإسلامية خطوات كبيرة إلى الأمام منذ بداية هذا القرن، لكنها عمدت بشكل أساسي إلى محاكاة القاهرة، فإن الأمر لا يزال بحاجة إلى مزيد من الوقت قبل الوصول إلى نقطة اقلاع حقيقية. إن الوقت لا يزال أبكر من أن يتيح لنا مجالا للتأكد من هذا، ولكن من الواضح أن المنتوج الثقافي، منذ أواسط هذا القرن، يبدو هناك مشجعاً؛ أما ما هو ضروري، فهو التنبه واليقظة في مواجهة تلك الحركات الدينية ـ السياسية، التي قد يكون من شأنها أن تؤدي إلى خلق إسلام أندونيسي خاص، يستغلّ الإسلام «الأبانغاني» بوصفه قاعدة جاهزة للانطلاق. والحال، أن من شأن مثل هذا الاختلاق المفتعل أن يتبدى مزيفاً، من الناحيتين الدراسية والعقلية.

اعادة البناء بشكل ممنهج

اللاهوت

إن النقد التاريخي للتطورات اللاهوتية في الإسلام يشكل الخطوة الأولى نحو اعادة بناء لاهوت إسلامي حقيقي. وسيكون على مثل هذا النقد ـ كما أشرت سابقاً ـ أن يكشف عن حجم التفاوت بين نظرة القرآن إلى العالم ونظرة شتى المدارس التأملية اللاهوتية الإسلامية، ويشير إلى الطريق التي يمكنها أن توصل إلى لاهوت جديد. فنحن حتى لو تركنا جانباً تلك

الاجتهادات اللاهوتية المتنوعة والشاذة التي يعبر عنها الباطنية أو العديد من الصوفيين، سنلاحظ أن المدارس المتعارضة كالمعتزلة العقلانيين والاشاعرة السلفيين تلقن الطالب درساً فعلياً يتعلق بهذا الموضوع ذي الحساسية الشديدة. وفيما يتعين علينا أن نقر بأن كافة الصياغات اللاهوتية تحمل فوق كاهلها شيئاً من غبار الزمن، يبقى على المرء أن يتساءل عما إذا كانت تلك الصياغات قابلة لأن تكون مخلصة، وعلى الأقل تجاه البنية الأساسية للأفكار الدينية التي تزعم تمثيلها. ولكن منذا الذي يمكنه أن يزعم بأن النظريات الاعتزالية المتعلقة بنفي صفات الله، وضرورة استبعاد القدرة الإلهية عن عالم الأفعال البشرية وحصرها في ملكوت الطبيعة، وانكار العفو الإلهي عن الخطايا، مخلصة كلها لتعاليم القرآن؟ و، منذا الذي يمكنه أن يزعم بأن ردود الفعل التي أبداها الأشاعرة على شكل نظريات تتعلق بالقدرة الإلهية الكلية، على حساب القدرة البشرية والإرادة البشرية، ولا غائية الأوامر والنواهي الإلهية، وانكار الصلة والمعلول وبالتالي، جعل الذرية تسمو حتى تصل إلى مستوى المبدأ الأساسي للإيمان الإسلامي، يمكنها كلها أن تمثل التعاليم القرآنية المتحدثة عن الله والإنسان والطبيعة؛ إن منظومة لاهوتية ما، يمكنها أن تكون متماسكة مع نفسها منطقياً، لكنها قد تكون في الوقت نفسه متناقضة مع الدين الذي تزعم التعبير عنه، إذ ما الذي يمكن للمرء أن يقوله حول منظومة فقهية هيمنت على القسم الأكبر من العالم الإسلامي، خلال الجزء الأكبر من الألف عام المنصرمة، فيما كان دهاقنتها ـ وبعضهم من أصحاب الأسماء اللامعة في تاريخ الفكر الإسلامي، مثل الغزالي والرازي ـ يتنافسون مع بعضهم البعض لإنتاج أجدّ المحاججات التي تمكنهم من البرهان على أن الإنسان إذا كان «يفعل» فإنه يفعل ميتافيزيقاً ورمزياً، وليس في الواقع، لأن «الفاعل» الحقيقي في الواقع هو الله؟

انه لمما يسجل ايجابياً لأصحاب النزعة الاحيائية ما ـ قبل ـ التحديثية، ولأصحاب النزعة التحديثية، انهم حاولوا أن ينسفوا هذا البنيان المقدس

الأحمق الذي دام أكثر من ألف عام، وأن يدعوا المسلمين للعودة إلى منابع الإسلام الأصيلة. ولكن فيما عمل الاحيائيون ما ـ قبل ـ التحديثيون على نسف قضبان السجن وتركوا الهواء العليل يدخل، نراهم وقد رفضوا أن يقيموا أي صرح جديد مكانه. بل انهم، بدلاً من ذلك، اعتقدوا أن كل صرح يبنى إنما هو سجن جديد، أو سيصبح سجناً لا محالة، وان الدين سيكون على حال أفضل من دون لاهوت، كانوا ينظرون إليه على أنه جريمة في حق الدين. أما التحديثيون فإنهم، في معظمهم، تعاطوا مع القضايا الاجتماعية والسياسية قضية ـ قضية، لا انطلاقاً من فلسفة اجتماعية أو سياسية محددة. لقد اعتبروا الديمقراطية إسلامية، لكنهم رفضوا في المقابل مناقشة أمور مثل حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية (التي أعلنوها إسلامية على أي حال). لقد شددوا على المساواة، لكنهم لم يعتبروا طبيعتها وحدودها ـ إن كانت لها أي حدود ـ مسائل ينبغي معالجتها؛ قالوا إن الإسلام أعطى المرأة حقوقها؛ ولكن لماذا؟ وأي نوع من الحقوق؟ وضمن أي منطق عقلاني؟ كل هذا لم يجيبوا عليه بوضوح. ان معظم التحديثيين يبدون الكثير من التردد ازاء أي لاهوت، أو فلسفة أو نظرة إلى العالم. فلدى محمد عبده، مثلاً، نلاحظ أن العمل على اللاهوت يشغل الحد الأدنى من جهوده، حتى ولو كان قد بذل جهداً كبيراً من أجل بعث العقلانية ذات النمط الاعتزالي؛ صحيح أن سيد أحمد خان دعا للوصول إلى «كلام» جديد يتماشى مع متطلبات العصر، وشعر أنه من المؤكد أن الإسلام سوف يحيط به خطر حقيقي ـ كما هو حال بقية الأديان ـ إن لم يصر إلى صياغة لاهوت جديد له. وبناء على الحاج أحمد خان، وضع محمد شبلي كتابين في اللغة الأوردية ـ تاريخ للاَّهوت الإسلامي أطلق عليه اسم «علم الكلام» وكتاب في منهج اللاهوت أطلق عليهم اسم «الكلام» وفيهما نراه يحاول أن يشدد على المحاججات المبرهنة على وجود الله، والنبوة، والوحي وما إلى ذلك معتمداً بكل قوة ـ كما كان حال سيد أحمد خان نفسه ـ على مسلمي العصور الوسطى من أمثال ابن سينا.

لقد كان الفيلسوف الشاعر محمد اقبال هو الذي حاول وضع مقاربة جديدة للاهوت الإسلامي في كتابه «اعادة بناء الفكر الديني في الإسلام». والحال أن اقبال كان من دارسي الفلسفة الغربية الحديثة، اضافة إلى دراسته للتصوف الإسلامي (ولا سيما في اللغة الفارسية)، لكنه لم يكن باحثاً متخصصاً في مجال التقاليد اللاهوتية الإسلامية أو القرآن (الذي قرأه، على أي حال، وبعمق لاستلهامه). ويبدو لي أن اقبال قد أدرك، عن حق، أن النبض الأساسي للقرآن، كان نبضاً ذا اتجاه دينامي وفعّال ـ يسعى لتوجيه التاريخ تبعاً لأنماط القيم الروحية، كما يسمى لخلق نظام لهذا العالم. وكما قلت سابقاً، أنا لا أوافق على الحكم الذي أطلقه هـ.أ.ر. جب، الذي لم يكن يعتبر حتى أن عمل اقبال يمكن اعتباره نقطة انطلاق لبناء لاهوت إسلامي جديد؛ ويبدو لي أن جب إنما كان يفكر انطلاقاً من «صياغة ايمانية» إسلامية على طراز جديد. ومع ذلك، صحيح القول بأن محاولة اقبال صارت اليوم قديمة جداً، طالما أنه كان يأخذ مأخذ الجدية معاصريه من العلماء الذين كانوا يحاولون أن يبرهنوا على ارادة الإنسان الدينامية الحرة، على قاعدة المعطيات العلمية الجديدة، التي كانوا يفسرونها انطلاقاً من كونها تعني أن العالم الفيزيائي انما هو عالم «منعتق» من قيود العلة والمعلول، أو السبب والنتيجة! وصحيح أيضاً أن اقبال لم يأت بأي اضافة منهجية في مجال تعليم القرآن، بل اختار واستعار من بين آياته ـ كما فعل بالنسبة لغيره من المواد التقليدية ـ لكي يبرهن على أطروحات، من المؤكد أن بعضها كان حقاً من نتاج تمعنه العام في القرآن، لكنها تبدت له على أي حال ملائمة بشكل جيد للاحتياجات الراهنة لمجتمع إسلامي جامد. ومن هنا نراه يعبر عن تلك الاطروحات انطلاقاً من نظريات تطور معاصرة مثل نظريات برغسون ووايتهد. بيد أن خلافي مع إقبال لا يتعلق بتصوره لله ـ باعتباره المصدر الأزلي للطاقة الخلاقة التي يمكن للأفراد أو المجتمعات أن يتملكوها بطرق معينة ـ بل يتعلق بصياغته لهذا التصور، وبالمنهج الذي عبره حاول أن يستنبط تصوره هذا انطلاقاً من القرآن.

إن هذا الرصد يسعى انطلاقاً من هذا المستوى إلى برهان على ضرورة المسار الذي سبق أن دافعت عنه معتبراً أنه يؤدي إلى ايجاد تفسير منهجي للقرآن. ولا بد هنا من القول بأنه بالنسبة إلى النصوص اللاهوتية والميتافيزيقية في القرآن، ليس ثمة حاجة لرسم خلفية النزول، تماثل الحاجة لرسم خلفية نزول النصوص ذات المنحى الاجتماعي التشريعي، كما أن المفسرين أنفسهم لا يرسمون لنا تلك الخلفية. ولكن من المؤكد أنه من دون القيام بدراسة منهجية في هذا المجال من الواضح أن نظرة القرآن إلى العالم لن تظهر في جلائها. لا يمكن، بالطبع، نكران أن مثل هذا التفسير سوف يتأثر، ضرورة، بأساليب التفكير المعاصرة؛ بل وأن هذا الأمر مطلوب بمعنى أنه الأسلوب الوحيد الذي يمكن به لرسالة القرآن أن تتكشف على ارتباط بالوضعية المعاصرة. ولكن مسألة أخرى، بالطبع، مسألة توضيح الرسالة القرآنية انطلاقاً من نظرية معينة، مهما كانت هذه النظرية جذابة، مثيرة، وشعبية ـ فالواقع أنه بمقدار ما تكون أي نظرية في هذا المجال واقعية، بمقدار ما تبدو أقل ملاءمة كحامل تعبير عن الرسالة الأزلية. ومن الممكن أن يكون هذا هو ما يعنيه جب بانتقاده لإقبال، وعند ذلك يكون من الممكن فصل آراء اقبال الأساسية حول طبيعة الإسلام عن النظريات التي انطلاقاً منها وجدناه يصيغ آراءه.

الشريعة والأخلاق

إن الدارسين المسلمين لم يحاولوا على الاطلاق دراسة الأخلاق كما وردت في القرآن، بطريقة ممنهجة أو غير ممنهجة. ومع ذلك فإن ما من أحد درس القرآن بعناية وعن كثب، إلا وانبهر بسمته الأخلاقية. فالأخلاق في القرآن هي العنصر الجوهري فيه، وهي، كذلك، الرابط الضروري بين اللاهوت والشريعة. صحيح أن القرآن ينحو لاضفاء الطابع الملموس على الأخلاقي، ووسم ما هو عام بطابع النمط الخاص، وتحويل الأخلاقي إلى

تشريعي، أو إلى وصايا تكاد تكون تشريعية. ولكن، من الواضح أنه من امارات السمة الأخلاقية للقرآن أنه لا يكتفي بايراد توصيات أخلاقية قابلة للتعميم، بل انه مهتم خصوصاً بتحويل تلك التوصيات إلى أنماط تحرك راهنة. ومع هذا، وكما أشرت أعلاه، فإن القرآن دائماً ما يفسر الأهداف والمبادىء التي هي جوهر قوانينه وشرائعه.

إن إخفاق المسلمين في التمييز بوضوح بين الأخلاق القرآنية والشريعة، أسفر دائماً عن الخلط بين الاثنين. وهكذا لم يحدث للأخلاق ولا للقانون أن أصبح أي منهما علماً قائما في ذاته. فالحال أن الشريعة الإسلامية، ليست قانونا بالمعنى الحديث للكلمة، بل هي ثروة من المواد التشريعية تراكمت خلال مجرى العصور وعبر السجالات التي لا تنتهي، وبات بإمكان النظم التشريعية الإسلامية الحديثة أن تنبني انطلاقاً منها، ولكن جزءاً منها فقط يمكنه أن يزداد قوة خلال ذلك. ولا مراء في أن الخلط بين الشريعة والأخلاق يعطي الشريعة الإسلامية طابعاً فريداً من نوعه: بمعنى أنه يحافظ على الدافع الأخلاقي، الذي من دونه لا يمكن لأي قانون أن يصبح أكثر من أسلوب للتلاعب والغش. ومع ذلك، من أجل الإبقاء على الشريعة مرتبطة بحسّ أخلاقي حي، ليس من الضروري تجاهل ضرورة التفريق بين الاثنين، وفقط من أجل ابقاء الشريعة مرتبطة **عضوياً** بالأخلاق، أي الإبقاء على الشريعة الإسلامية وتفادي علمانيتها.

إن القرآن يصف نفسه بأنه «هدى للناس»، وهو، بالتعبير نفسه، يصف النصوص التي نزلت قبله. والقرآن يجعل من «التقوى» المفهوم الأخلاقي الأساسي للإنسان، وهذه الكلمة تفسر عادة بأنها تعني «الورع» أو «خشية الله»، ولكن يمكن الانطلاق من العديد في المعاني من القرآن لتعريفها بأنها «حالة ذهنية من المسؤولية ينطلق منها عمل فاعل ما، لكنها تعترف بأن معايير الحكم على ذلك العمل تقف خارجه». والحال أن عمل القرآن كله

يبدو وكأنه متمركز من حول محاولة فرض مثل هذه الوضعية على الإنسان. أما فكرة القانون العلماني، بالنظر إلى أنها تجعل هذه الوضعية غير ذات علاقة بطاعة القانون، هذه الطاعة التي تفهم بالتالي انطلاقاً من مفاهيم ميكانيكية، فإنها النقيض الكلي لمفهوم **التقوى**. والحال أن الوضعية التي تزداد فوضى وكابوسية في المجتمعات الغربية، والانبثاق التدريجي لحس مسؤولية جواني، يمثلان وضعية معقدة، لكن هذه الوضعية ترتبط، دون ريب بمسار كف القانون عبره عن الحفاظ على أي علاقة عضوية له مع الأخلاق.

ولهذا السبب نجد أن اللاهوت الاسلامي ليس مجرد نزعة ذهنية خالصة، لا فعالة ولا مؤثرة، أي مجرد بنيان مصطنع يحاول أن ينافس الفلسفة، التي تزعم لنفسها على الأقل أنها تنطلق من فرضيات العقل الطبيعي أكثر مما تنطلق من معتقدات دوغمائية معطاة تزعم العمل على **البرهان** عليها. من المؤكد أن اللاهوت الاسلامي جهد عقلي ذهني، لكنه يكون هكذا، بمعنى أنه يعطي صورة متماسكة وصادقة لما يحمله القرآن مما يجعل أي شخص مؤمن، أو أي شخص يدعو إلى الايمان، قادراً على توفير الدليل انطلاقاً من عقله ومن قلبه في الوقت نفسه، ويجعل نظرة القرآن إلى العالم ملاذه (أو ملاذها) العقلي والروحي. إن نظرة القرآن إلى العالم يمكن تعميمها بمقدار ما تبرهن على كونها ملاذاً ذهنياً للعقل؛ ويمكن الدعوة اليها بمقدار ما تبرهن على أنها جنة روحية للقلب. واللاهوت الذي لا يمكنه أياً من هاتين الوظيفتين، لا يكون أكثر من حجر عثرة في وجه الدين. ولنذكر بأن الغزالي قد ندد طويلاً بـ «علم الإلهيات» الرسمي لأنه لم يكن مرضياً من الناحية الروحية، ولا كافياً من الناحية العقلية ـ وأطلق عليه اسم لعبة الأطفال! ويبدو لنا أن هذا الكلام ينطبق على القسم الأعظم من اللاهوتيات التاريخية.

تماماً كما أن الوعظ هو تعبير عن اللاهوت برسم الأفئدة، فإنه حتى انطلاقاً من واقعه هذا يتعين عليه أن يبعث نظام قيم أخلاقيا يقود الإنسان

ليزرع فيه حسَّ مسؤولية أخلاقيا يسميه القرآن «التقوى». والإله الذي لا يوجه خطابه لا إلى عقل الإنسان ولا إلى فؤاده، ولا يمكنه حتى أن يبعث فيه نظام قيم معين، يكون أسوأ من عدمه، ومن الأفضل له أن يموت. فالقيم الأخلاقية هي حجر الرحى في النظام الشامل كله، ومنها يأتي القانون أو الشريعة. وما الشريعة سوى الحلقة الأخيرة في السلسلة، وهي تحكم مؤسسات المجتمع «الدينية» الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. ولأن الشريعة تصاغ على أساس القيم الأخلاقية سيكون من الضروري لها أن ترتبط عضوياً بهذه الأخيرة، ولكن لأنها تحكم، يوماً بيوم، حياة المجتمع بقسط ضروري من التغير الاجتماعي، يكون من الضروري لها أن يعاد تفسيرها على الدوام. فإذا ما توقفت عملية التفسير، سيكون المجتمع إما جامداً، وإما متمرداً يسير في طريق العلمانية. وفي الحالتين من الواضح أن هيكل اللاهوت والأخلاق والشريعة، في كليته، سوف يتهاوى.

لقد كانت مسألة من الذي ينبغي له أن يفسر الشريعة، مسألة دقيقة في المجتمعات الإسلامية، وذلك بسبب العارض التاريخي الذي جعل الشريعة (أو الفقه) نتيجة لعمل الفقهاء الأفراد، بينما صارت الحكومات هي التي تسن الشرائع ـ خلال العصور الوسيطة المتأخرة، وخاصة في أيام الحكم العثماني ـ بالنسبة إلى أمور لم تتطرق الشريعة الإسلامية إليها. وعلى الرغم من أن القوانين التي سنتها الدولة كانت تجد ضماناً لها عن طريق اللجوء إلى بعض المبادىء العامة في الشريعة الإسلامية نفسها، فإنه لم يكن ثمة مفر من أن تقوم ازدواجية بين مصادر التشريع، مما فتح الطريق واسعاً أمام علمنة القانون في العديد من الأقطار الاسلامية ـ ولا سيما في تركيا. وبعد ذلك مع ادخال المؤسسات البرلمانية، صار سن القوانين من اختصاص البرلمانيين، وفي مواجهة هذا الأمر قامت احتجاجات رجال الدين وأنصارهم، التي راحت تنادي بضرورة أن تتولى مؤسسات رجال الدين صنع القوانين. هذا على الرغم من أن صناعة القوانين لدى مؤسسات العلماء ظلّت جامدة طوال

قرون طويلة من السنين، وعلى الرغم من أنه لم يعد بالإمكان الرجوع القهقرى عما تم التوصل إليه. من هنا فإن السبيل الوحيد الذي يمكّن من انتاج شريعة إسلامية أصيلة يكمن في تنوير وعي الجمهور، ولا سيما في صفوف التعليم، بفعل القيم الإسلامية. والحال أن هذا الأمر يستبطن ضرورة الوصول إلى صياغة أخلاق إسلامية انطلاقاً من القرآن، وجعل مثل هذا العمل في متناول القارىء العادي. وليس ثمة ما من شأنه أن يحول دون سلوك هذا السبيل للوصول إلى انتاج قانون إسلامي. وليس ثمة أي شك في أن دراسة موسعة للأعمال المبكرة التي وضعها الفقهاء المسلمون، سوف تساعد كثيراً للوصول إلى هذا. وإذا ما تم وضع نصوص متميزة حول تاريخ التشريع والفقه الإسلاميين ـ ووضعها ضروري جداً، كما أشرت ـ فسيتعين أن تُجعل قراءتها مطلوبة في مدارس القانون كجزء من البرامج الدراسية. وفي مثل هذه الحالة من المؤكد أن المفاهيم الإسلامية التشريعية والأخلاقية الأساسية سوف تأتي، بالتدريج، لتثري مهنة القانون. ونلاحظ في العديد من الأقطار الإسلامية أن رجال القانون أنفسهم يميلون لتعلم المزيد حول الشريعة الإسلامية. ولربما يكون بالإمكان تشكيل لجنة عالمية للحقوقيين المسلمين يكون من شأنها أن تتأسس عبر تجمع يضم الدارسين التقليديين للشريعة والفقه الذين تخصصوا في مدارس العصور الوسطى الفقهية، وتتولى القيام بإنتاج نصوص أساسية في هذا المجال. أما في الوقت الحاضر فإن الأزهر هو المؤسسة التي تشكل الأمل الأساسي للوصول إلى تحقيق مثل هذا التطور.

الفلسفة

في اسلام العصور الوسطى، تمكنت مجموعات من المفكرين اللامعين والأصيلين، من أن تبني، انطلاقاً من الفكر الفلسفي الاغريقي، نظرة متفهمة وممنهجة إلى الكون وإلى الإنسان، نظرة تمكن الذين بنوها من أن يوالفوا بينها وبين بعض المفاهيم والنظريات الإسلامية الأساسية، بشكل أرضاهم

شخصياً كما أرضى العديد من أفراد الانتلجنسيا الإسلامية المتطورة. وكما أشرت سابقاً، فإن هذا المتن من النتاج الفكري، الذي سمي «**فلسفة**»، عاش مجابهة عنيفة مع السلفية الإسلامية، فيما يتعلق بالعديد من الأمور، ومنذ ذلك الحين صارت الفلسفة علماً غير مرغوب فيه، ضمن اطار نظام التربية الإسلامية، في معظم أنحاء عالم الإسلام. وكما أشرت أعلاه، فإن هذه الفلسفة كانت، وحسب، نمطاً واحداً من أنماط الفلسفة، ارتبط به على أي حال مصير الفلسفة كلها، في نظر السلفيين، وأدى ذلك إلى الحاق أذى كبير بالسلفية نفسها (التي عانت من افتقارها إلى الأفكار ومن تحدي الفلاسفة لها) وبالفلسفة أيضاً. بيد أن الفلسفة ظلت تنمو، على أعلى المستويات في ايران، لكن هذا النمو عاش في منأى عن الميدان السلفي ـ وحتى عن الميدان السلفي الشيعي ـ، ومن هنا بالكاد قيض للاثنين أن يلتقيا بعضهما البعض. ومع هذا فإن الفلسفة تعتبر حاجة ذهنية أساسية، ولذلك يتعين السماح لها بأن تزدهر، من أجل منفعتها هي، كما من أجل منفعة غيرها من العلوم، طالما أن بإمكانها أن تسبغ روحاً تحليلية ـ نقدية، نحن بأمس الحاجة إليها، وأن تبعث أفكاراً جديدةً سرعان ما تصبح أدوات عقلية هامة تخدم العلوم الأخرى، وليس أقلها الدين واللاهوت. ومن هنا فإن شعباً يحرم نفسه من الفلسفة، هو شعب يعرض نفسه، بالضرورة، للحرمان من الأفكار الطازجة، أي يضع نفسه تحت رحمة الانتحار الفكري.

إن توليد الفلسفة للأفكار، يعتبر بصورة أساسية من مهام نشاطاتها التحليلية ـ النقدية. ويتعين على هذه النشاطات أن تكون حرة. ومن المرجح أن الفلسفة بوصفها فلسفة، لا يمكنها أن تخلق أية معتقدات تتعلق بالواقع وطبيعته، طالما أن مهمتها تكمن في تحليل معطيات التجربة ـ تجربة الحس، التجربة الجمالية، أو التجربة الدينية. من هنا لا تعتبر الفلسفة منافساً للاّهوت، بل يتعين عليها أن تكون مفيدة له، طالما أن هدف هذا الأخير يكمن في بناء نظرة إلى العالم على أساس القرآن، وذلك بمساعدة الأدوات

المعرفية التي توفرها الفلسفة ولو جزئياً. إن من شأن بعض الآراء الفلسفية أن يخلق توتراً مع بعض الاجتهادات اللاهوتية؛ وفي مثل هذه الحالة، إما أن يكون هذا الرأي الفلسفي الخاص هو المسؤول إسلاميًا، وإما أن يكون الاجتهاد اللاهوتي نفسه هو صاحب المسؤولية في خلق التوتر. وفي الحالتين، لا يكون التوتر الواقع أو الممكن، عذراً لحظر الفلسفة باسم لاهوت يعتبر نفسه مستقيماً، والعكس بالعكس: لقد سبق لي أن قلت، وكل ما قلته في هذا الكتاب يساند محاججتي هذه، بأن الخلاف في الرأي، إن كان خلافاً ذا معنى، يجب أن تناط به قيمة ايجابية رفيعة، وذلك لأنه فقط عبر تجابه الآراء المختلفة والمتعارضة يمكن للحقيقة أن تظهر بشكل متدرج. والحقيقة أنه ليس ثمة نقطة معينة ومميزة، على مسار الفكر الإنساني يمكن تعيينها بوصفها النقطة التي انبثقت الحقيقة عندها.

لأن الفلسفة في العصر الإسلامي الوسيط، كانت عبارة عن نمط خاص من النظام الفلسفي، يتعين على المرء أن يتساءل عما إذا كان صحيحاً وحكيماً أن تمنع الفلسفة بوصفها فلسفة. والحقيقة أنه يمكن أن يكون ثمة عدد كبير من الفلسفات، انطلاقاً من وجهة النظر التي ترى إلى الأمر، والفرضية التي تقيمها فلسفة معينة، والمعضلات التي تنطلق لحلها، أي تلك التي تبدو لها ذات أهمية فائقة، سواء أكان ذلك في حقل الميتافيزيقا، أو الأخلاق أو الابستمولوجيا أو المنطق أو غيره. أما القول بأن كل فلسفة تتناقض، ضرورة، مع اللاهوت أو فرضياته، فإنه ليس فقط أشبه بلعب لعبة ساذجة، بل كذلك لعبة خطرة. وأنا يمكنني أن أقول دون أن أخشى الوقوع في التناقض، أن المعرفة، بالنسبة إلى القرآن، المعرفة بوصفها خلقاً للأفكار، تعتبر نشاطاً يتمتع بأعلى القيم اطلاقاً. وإلا فلماذا طلب من محمد أن يضرع لربه لكي «يزيده علماً»؟ ولماذا يطلب القرآن، بتشديد، من المرء أن يعقل أحوال الكون والتاريخ وحياته الخاصة؟ وهل أن منع أو اثباط عزيمة أي تفكير خالص، أمر يتلاءم مع هذا النوع من الإلحاح؟ وما الذي يخيف الإسلام في

تفكير الإنسان ولماذا؟ ان ثمة أسئلة يتعين أن يجيب عليها «أنصار الدين» الذين يريدون في الحقيقة أن يبقوا دينهم مخبوءاً في بيوت زجاجية، بعيداً عن الهواء الطلق.

العلوم الاجتماعية

إن العلوم الاجتماعية، بوصفها متون معرفة ممنهجة، أي علوماً، تعتبر ظواهر حديثة. وهي دون أدنى شك تعتبر تطوراً شديد الأهمية، طالما أن موضوع دراستها إنما هو الإنسان والمجتمع، فهي بإمكانها أن تقول لنا الكثير حول الكيفية التي بها تتصرف الجماعات في شتى حقول الإيمان والعمل البشري. ولقد قلت عند بداية الفصل الأول، شيئاً حول رغبة المسلمين في أسلمة هذه العلوم أو متون المعرفة. وليس ثمة شك أن الحلقة الجهنمية التي سبق أن تحدثت عنها أعلاه، لا يمكن هاهنا أيضاً تحطيمها، الا عند مستوى نشاط عقلي، تكون فيه المنتوجات قد وضعت، ليس من أجل الاكتفاء باعطاء المعلومات حول الكيفية التي تعيش المجتمعات بها، بل كذلك من أجل الكشف عن الكيفية التي يمكن بها للمجتمعات أن تتسم بالقيم الإسلامية التي تؤدي إلى قيام نظام مجتمع أخلاقي في هذا العالم.

من الطبيعي أن الإسلام، بوصفه منظومة قيم، لا يمكنه أن يسمح بقيام مجتمع منعتق كلياً من أي روابط. ومن ناحية ثانية يعرف الإسلام أن الكبت لا يمكنه أن يكون مفيداً أو عملياً. أما بالنسبة الى التجنيد الايديولوجي، بمعنى غسل الدماغ، فلقد سبق أن أشرت إلى أن هذه التقنية إذا استخدمت في اقامة أجيال المستقبل من المؤمنين، فإنها سترتد بعد ذلك ناراً على مستخدميها. فإذا كان الضغط الاجتماعي قد ساعد في الماضي على تجنيد الناس ايديولوجياً، بمعنى أن الناس نادراً ما انتفضوا ثائرين ثورة علنية، فإن هذه الوضعية تزداد تغيراً مع الزمن، طالما أن الضغط الاجتماعي نفسه قد ضعف،

وينحو لأن يضعف أكثر وأكثر بفعل العديد من العوامل التي تبدو الآن غير قابلة لأي رجوع إلى الوراء. والحال أن ايماناً كثيفاً، وغير عقلاني بالنزعة الإنسانية الذاتية، استشرى في أوساط العديد من حلقات أيامنا هذه «المتحررة»، قد قاد العديد من الناس إلى «ترك أبنائنا وحدهم حين يكونون صغاراً، بحيث يختارون سبيلهم في الحياة كما يروق لهم حين يصبحون بالغين» وهكذا. إن مثل هذه المواقف، التي غالباً ما تنطلق من نوايا حسنة (رغم أنها غالباً ما تكون، وعلى الأقل، مجرد غطاء سهل للتهرب من المسؤولية الأبوية) تكشف، في حقيقتها، عن غياب الاهتمام بمستقبل البشرية. لأنه، لو كان يمكن للبشر أن ينموا بمفردهم، فإنه ما كان من شأن الأديان شديدة التطور والتركيب والمنظومات التربوية، أن تتطور أو تقوم أصلاً. أما ما نراه يتطور في هذه المجتمعات التي يعتقد ليبراليوها أنهم أول الليبراليين العلمانيين في تاريخ البشرية فهو أن العديد من الأجيال الجديدة ينمو كما تنمو الحيوانات، بدلاً من أن ينمو كما يمكن للبشر أن ينموا. والحال أن مداواة وضع يكون فيه الفكر التقليدي، بكل فجاجة وقسوة، معتبراً نفسه على حق دائم، شيء، ورمي الأبناء في المياه العكرة شيء آخر تماماً.

مهما يكن فإن التجنيد الايديولوجي يحصل، بالضرورة، فقط حين تنبعث الدوغمائيات: وكلما كانت الدوغما أضخم، كلما كانت الحاجة إلى التجنيد الايديولوجي أكبر؛ وبمقدار ما يكون المحتوى الأخلاقي أرحب، في المقابل، بقدر ما تكون الحاجة إلى مثل ذلك التجنيد أضأل. وأنه لمن أشد الأمور سوءاً أن يصار إلى محو المحتوى الأخلاقي للمجتمع، لمجرد قيام تمرد عام ضد الدوغمائيات. ثم ان هذه الدوغمائيات (الأفكار الجامدة) ليست كلها على نفس المستوى، اذ ثمة دوغمائيات «عقلانية» نسبياً، أي من نوع تلك التي ترتبط بالمحتوى الأخلاقي لنظام من الأنظمة. وفي مطلق الأحوال من المؤكد أن القيم الأخلاقية هي ذروة كينونة أي مجتمع من

المجتمعات؛ أما السجال حول نسبية القيم الأخلاقية في المجتمعات فلقد ولدته تلك الليبرالية التي خلال مسيرة التحرر التي خاضتها أصبحت من الضلال بحيث سعت لتحطيم تلك القيم الأخلاقية التي كانت هي نفسها قد أقامتها لكي تساعدها على التخلص من ضواغط الدوغما. وأنا أرى من وجهة نظري، وهي وجهة نظر نمطية بالضرورة، أن التاريخ هو العلم الأفضل بين العلوم الاجتماعية ـ شرط أن يصاغ بشكل جيد وبصورة موضوعية. وذلك لأن التاريخ، بسبب طول مداه، يحتوي على دروس من الواضح، مثلاً، أن دراسة حول سكان البلاد الأصليين (الابوريجين) في استراليا، لا تحتوي عليها. ان التاريخ الكبير الشامل (ماكروهستوري)، إذا ما وضع بشكل جيد، يعتبر أفضل خدمة يقدمها أي علم اجتماع للنوع البشري. وهذا هو السبب الذي يدفع القرآن لدعوتنا مراراً وتكراراً للتجول فوق سطح البسيطة وتأمل نهايات الأمم. أما التاريخ الصغير (ميكروهستوري) مثل دراسة الخدمة البريدية كما كانت عليه في الولايات المتحدة في خمسينات القرن الفائت، فإنه لا يفيد إلا في اطلاعنا على سلوك الإنسان ونتائج هذا السلوك؛ وإلا لكان مجرد استجابة للفضول لا أكثر، أو وسيلة لتأمين منصب أكاديمي، في مؤسسة تعليم حديثة.

لقد حازت المجتمعات الحديثة، من التطور والتعقيد، على ما يفوق ومن بعيد كل ما كانت حازته المجتمعات القديمة والوسيطة. وخاصة في حقول الاقتصاد والسياسة والتواصل والتربية، عرفت المجتمعات الحديثة كيف تطور أفكاراً ومؤسسات وبنى هي، وبما لا يقارن، أكثر تعقيداً وتطوراً من تلك التي عرفها أي مجتمع عرفه تاريخ البشر وتجربتهم. بيد أن هذا يجب ألا ينحرف بنا ناحية الاعتقاد بأن هذه المجتمعات الحديثة هي، بسبب تعقدها وتطورها، أقل عرضة لقوانين الصواب والخطأ الأساسية. فالحال أن جزءاً من التطور الحديث يعني أن هذه المجتمعات قد أضحت أكثر تنبهاً، أو على الأقل أصبح لديها من الامكانيات ما يجعلها أكثر تنبهاً، للمنابع

الممكنة لمثل تلك الانحرافات الاجتماعية التي تهددها وتفسد عليها عيشها. ومن الواضح أن كل هذه الانحرافات متجذرة في قضية الصواب والخطأ التي هي ضمير العقل الاجتماعي. ولكن السؤال يبقى على الدوام متعلقاً بما إذا كان وعي مجتمع من المجتمعات، قادراً في الحقيقة على أن يدبر أموره بشكل يجعله قادراً على التعبير عن الصواب والخطأ بما يكفي من الموضوعية. وبما أن المجتمعات الحديثة، تبدو بالتالي، خاضعة لقوانين الصواب والخطأ، مثلما كانت تخضع لها المجتمعات الأقدم، والأبسط، فإن دروس التاريخ تنطبق عليها مثلما كانت تنطبق على المجتمعات الأولى. ولكن، على الرغم من وجود أنظمة تحذير في أيامنا هذه يزداد تطورها يوماً بعد يوم، من الواضح أن النبض الأخلاقي، بمعنى هام من المعاني، صار أضعف وأضعف، هذا إذا كان لا يزال له وجود. صحيح أن المجتمعات الأولى كانت أكثر دوغمائية بكثير، في بعض المجالات، بحيث عرّضت نفسها لشتى أنواع المخاطر، بينما نحس أن التطور الحديث يعني قدراً من الدوغمائية أقل، وفي ظاهر الأمور على الأقل. بيد أن مهارة المجتمعات الحديثة في ايجاد ضابط للتغيرات الضرورية، يبدو لنا أشبه بطبيب يعالج عوارض مرض من الأمراض بدلاً من أن يعالج المرض نفسه. هنا، مهما كان بإمكان الدكتور أن يبدي مهارة في معالجة الأعراض بينما هو يجهل كنه المرض نفسه، من الواضح أن نشاطه لن يساهم أبداً في اطالة عمر المريض. وأخشى ما نخشاه هو أن تكون الحضارة الحديثة، قد اكتفت بتطوير نقصان في نظراتها الأساسية الى الطبيعة الإنسانية في الوقت الذي راحت فيه تزيد من تعقيد وتطور الوسائل والمناهج إلى ما لا نهاية له.

من هنا سيكون من الضروري لعلماء المجتمع الذين يدرسون المجتمعات المعاصرة أن يجابهوا دروس التاريخ الرزينة، وذلك لأن تاريخ البشر، سواء أكانت المجتمعات القديمة متنبهة لهذا الأمر أو لا، غير قابل لأن يُجزأ، على أساس أن القوى البشرية الأساسية هي هي نفسها على مدار

التاريخ، والقوى البشرية هي القوى الأساسية في التاريخ. ويقيننا أن هذه هي نظرة القرآن، التي ـ وبشكل فريد من نوعه ـ لا تقيم وزناً لعناصر الوراثة أو العرق. فإذا كان لعلماء الاجتماع المسلمين أن ينخرطوا في الهندسة الاجتماعية، يكون هذا كله ضرورياً لهم. ان ثمة كمّا كبيراً في القرآن مما يمكن أن يطلق عليه اسم الفكر الاجتماعي، وهو يتحدث دون انقطاع عن انبثاق واندحار المجتمعات والحضارات، وعن المسالك الأخلاقية للمجتمعات، وعن تعاقب الحضارات أو «وراثة الأرض»، وعن دور القيادة، وعن الازدهار والسلام ونقيضيهما، وخاصة عن أولئك الذين يزرعون في الأرض فساداً، ويخيل لهم أنهم المصلحون. وهذا الكمّ من الأفكار يتوجب تنظيمه تبعاً للفكر الأخلاقي الخالص في القرآن، وتبعاً لدروس التاريخ التي يلح القرآن عليها الحاحاً بيّناً. فإذا لم يصر إلى منهجة كل هذه المواد القرآنية، سيكون من الخطير والمخطىء الدعوة إلى تطبيق هذه الآية الواحدة أو تلك على بعض الوضعيات، كما يدعو الدعاة المسلمون، بل والعديد من المثقفين أيضاً.

أما آراء القرآن فلسوف تظل، أيضاً، عند مستوى التجريد الصرف، إن لم يصر إلى القيام بدراسة واقعية للمعطيات الاجتماعية التي تعبر عنها. وأنه لمن الأهمية بمكان أن نحدد، وبكل دقة، المكان الذي يوجد فيه المجتمع الآن، قبل أن نقرر المكان الذي سوف ينبغي أن يكون فيه لاحقاً. فالكلام عن اصلاح المجتمع من دون أي تحديد علمي للمكان الذي يوجد فيه المجتمع، هو تماماً مثل حال الطبيب الذي يعالج مريضاً من دون أن يدرس تاريخه الصحي أو يفحصه. والحقيقة أن ثمة توجهاً تكون فيه حتى الصياغة ذات الدلالة للفكر القرآني، مرتبطة بمثل هذه الدراسة الواقعية العملية، وبالمنهج الخاص بتفسير الوقائع؛ والعكس، كما أشرت في المقدمة، يكون صحيحاً أيضاً. وبكلمات أخرى أقول إن دراسة العلوم الاجتماعية هي، كما هو الحال بالنسبة إلى الحقول الأخرى التي درستها آنفاً، مسار متواصل،

وليس مجرد شيء يتمّ مرة واحدة وإلى الأبد. والحقيقة، أن هذا ينطبق على العلوم الاجتماعية أكثر مما ينطبق على أي ميدان آخر، لأن الموضوع الذي تدرسه هذه العلوم - أي السلوك الاجتماعي - موضوع يعيش حالة خلق جديدة دائمة.

الهوامش

المدخل

(١) مذكور لدى هانز جورج غادامر «الحقيقة والمنهج» (نيويورك، منشورات سيبري ١٩٧٥)، ص ٤٦٥.

(٢) نفس المرجع، ص XXII.

(٣) نفس المرجع، ص ٢٤٥.

(٤) نفس المرجع، ص XXI.

الفصل الأول

(١) راجع كتابي «المواضيع الرئيسية في القرآن» (شيكاغو ومينيابوليس، ببليوتيا اسلاميكا ـ ١٨٩٠).

(٢) الشاطبي «كتاب الموافقات» ٤ أجزاء (طبعة القاهرة، محمد علي صبيح، ١٩٦٩، الجزء الأول، ١٣ ـ ١٤).

(٣) فضل الرحمن «المنهجية الإسلامية في التاريخ» (كراتشي، معهد البحث الإسلامي، ١٩٦٥)، ص ٢٥ .

(٤) من أجل التعرف على عدد هذه المدارس، وأهمها وتنظيمها وتمويلها وعدد طلابها وأساتذتها، يمكن للقراء أن يرجعوا إلى الدراسات المسندة والجردات التحليلية التي وضعها باحثون عاملون ضمن إطار مشروع جامعة شيكاغو بعنوان «الاسلام والتغير الاجتماعي» وهي عبارة عن دراسات تتعلق بشتى الأقطار الإسلامية.

(٥) من أجل الاطلاع على معالجة أكثر تفصيلاً لآراء السنة والشيعة هو الإلهيات والشريعة، راجع «المنهجية الاسلامية في التاريخ» ـ الفصل الرابع.

(٦) بيتر غران «جذور الاسلام الرأسمالية: مصر ١٧٦٠ ـ ١٨٤٠» (أوستن، مطبوعات جامعة تكساس، ١٩٧٩).

(٧) ناظر أحمد «دراسة في المدارس العربية في باكستان الغربية» (جائزة ـ بي مدارس ـ إي عربية، اسلامية مغربي باكستان) ـ لاهور، الأكاديمية الاسلامية، ١٩٧٢، ص ٥٨٧ وما بعدها.

(٨) المرجع المذكور، ص ٦٨٨ وما بعدها.گبيازي بركس «تطور العلمانية في تركيا» (مونريال، جامعة ماكفيل، ١٩٦٤)، ص ١٠٠ - ١٠١.

الفصل الثاني

(١) نيازي بركس «تطور العلمانية في تركيا» (مونريال، جامعة ماكفيل، ١٩٦٤)، ص ١٠٠ - ١٠١ .
(٢) المرجع المذكور ص ٥.
(٣) برنارد لويس «ولادة تركيا الحديثة» (اوكسفورد، مطبوعات جامعة اوكسفورد، ١٩٦١)، ص ١٣٥ - ١٣٦.
(٤) محمد اقبال «بال - إي - جبريل» (لاهور، شيخ غلام علي، ١٩٦٢)، ص ٥٠، ٦٩.
(٥) نفس المرجع، ص ١٨٠ وما بعدها.
(٦) نفس المرجع ص ١٨٩ - ١٩٠.
(٧) محمد عبده، الاعمال الكاملة، تحرير محمد عمارة، ٦ أجزاء (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٢)، ص ٣٠ - ١١١.
(٨) نفس المرجع.
(٩) خواجا الطاف حسين حالي «مسدس» (لوكناد، صادي، ١٩٣٥)، ص ٧٢.
(١٠) بركس «تطور العلمانية في تركيا» ص ٤٠٧.
(١١) المرجع المذكور.
(١٢) محمد عبده «الأعمال الكاملة» الجزء الثالث، ص ١٧٧.
(١٣) «تاريخ الأزهر وتطوره» (القاهرة، وزارة الأوقاف، ١٩٦٤)، ص ٢٠.
(١٤) المرجع المذكور، ص ٢٥٩.
(١٥) محمد عبده، الأعمال الكاملة، ص ١١٤.
(١٦) «تاريخ الأزهر» ص ٢٤٩ - ٢٥٠.
(١٧) ناظر أحمد - المرجع المذكور سابقاً، ص ٤٦٩ - ٦٥٠.
(١٨) نفس المرجع، ص ٦٥.

الفصل الثالث

(١) في الصفحات التالية من هذا الفصل قررت أن أعالج حالتي مصر وتركيا معاً، ليس فقط لأنهما تمثلان مجتمعين متلاحمين، بل أيضاً لأن العلاقة، في كليهما، بين العلماء

والحكومة كانت وثيقة. أما إيران وباكستان وأندونيسيا فقد عولجت حالة كل منهما على حدة لتبيان أوضاعهما الخاصة مثل التعميم في الفصل التالي.

(٢) حسين عطية «التربية الاسلامية في تركيا» دراسة غير منشورة، جزء من مشروع البحث في جامعة شيكاغو، ص ٢١٠.

(٣) المرجع المذكور، ص ٢٠٧.

(٤) نفس المرجع.

(٥) عبد المتعال الصعيدي «تاريخ الاصلاح في الأزهر» (القاهرة، مطبعة الاعتماد، ١٩٥١).

(٦) خالد محمد خالد «من هنا نبدأ» (القاهرة، مؤسسة الخانجي، ١٩٦٣).

(٧) فضل الرحمن «الاسلام» طبعة جديدة (شيكاغو، منشورات جامعة شيكاغو، ١٩٧٩) الفصل السادس.

(٨) شاهروغ اخوي «الدين والسياسة في ايران المعاصرة» (الباني، مطبوعات جامعة الدولة في نيويورك ١٩٨٠). هذا البحث يشكل جزءاً من مشروع جامعة شيكاغو المشار إليه آنفاً.

(٩) نفس المرجع، ص ٥١ وما بعدها.

(١٠) اشتياق حسين قريشي «التربية في باكستان» (معارف كراتشي، ١٩٧٥) ص ٢٧.

(١١) نفس المرجع، ص ٢٨.

(١٢) نفس المرجع، ص ١١٩ وما بعدها.

(١٣) نفس المرجع، ص ١١٧.

(١٤) فضل الرحمن (وزير التربية في الباكستان ١٩٤٧ - ١٩٥٧) «مسيرة التربية الجديدة في الباكستان» (لندن، منشورات كاسل، ١٩٥٣).

(١٥) فضل الرحمن «بعض القضايا الاسلامية التي طرحت خلال حكم أيوب خان» في «مقالات حول الحضارة الاسلامية» تحرير دونالد. لبل (مطبوعات جامعة ماكجيل، مونريال) ١٩٧٤.

(١٦) تأليف محمد يونس (جاكرتا، بوستاكا محمودية، ١٩٨٠).

(١٧) من أجل مزيد من التفاصيل راجع «النضال من أجل الاسلام في اندونيسيا الحديثة» (لاهاي، نيجهوف، ١٩٧١).

الفصل الرابع

(١) محمد شبلي نعماني «سفرنامة» (لاهور، منشورات غلام علي وأولاده، ١٩٦١) ص ٢٨٥ - ٢٨٦.

(٢) نفس المرجع، ص ٣٤٩.

المحتويات